



Instituto
PIAGET
Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Patrícia Alexandra Moreira Fernandes

**“A casa da mosca-mosca”
O jogo simbólico nas aprendizagens significativas**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, 2021

Patrícia Alexandra Moreira Fernandes

**“A casa da mosca-mosca”
O jogo simbólico nas aprendizagens significativas**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar / Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves

Almada, abril, 2021

Agradecimentos

Trilhar este caminho ao qual agora cheguei inclui uma trajetória de inúmeros desafios, incertezas, cansaço, crescimento e alegrias, não podia por isso deixar de agradecer a todos os que sempre me apoiaram em todo o meu percurso académico.

Obrigada, especialmente aos meus pais, os meus melhores amigos que nunca deixaram de acreditar em mim. Esta conquista também é vossa.

Obrigada ao meu Kiko por compreender o que isto significava para mim, por todo o tempo que não lhe pude dedicar. Espero algum dia lhe servir de exemplo em correr sempre atrás dos seus sonhos.

Obrigada, Nuno por teres sido o ombro amigo nos momentos difíceis, por toda a paciência e compreensão. Por teres estado por mim quando eu não consegui.

Obrigada, Joana por teres sido uma amiga ao longo deste percurso, por teres feito este caminho de mão dada comigo, por tudo o que partilhámos. Foste sempre um exemplo para mim.

Agradeço também à minha orientadora, professora Doutora Ana Cristina Cruz Gonçalves pelo seu acompanhamento na elaboração deste trabalho e também por todo o apoio e ensinamentos ao longo deste ciclo de estudos.

A todos os docentes do Instituto Piaget que fizeram parte desta viagem e contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Um, muito obrigada, por toda a disponibilidade e apoio.

Resumo

O presente relatório de investigação resulta do trabalho de intervenção realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), numa sala de Educação Pré-Escolar, com crianças entre os 3 e os 5 anos. O projeto desenvolvido teve como temática a promoção de uma aprendizagem significativa através da área da casa e surgiu pela minha observação e a intervenção direta no contexto. O espaço da casa é uma das áreas principais para potenciar o desenvolvimento do jogo simbólico, onde as crianças expressam a cultura dos adultos e imitam os seus modelos através da interação com os pares.

Palavras-Chave: Aprendizagem Significativa, Área da Casa, Jogo Simbólico

Abstract

This research report is the result of the intervention work carried out as part of the Supervised Teaching Practice in a Preschool Education room with children aged 3 to 5 years old. The project developed had as its theme the promotion of meaningful learning through the home area and emerged from my observation and direct intervention in the context. The house area is one of the main areas to enhance the development of symbolic play, where children express the culture of adults and imitate their models through interaction with peers.

Keywords: Meaningful Learning, House Area, Symbolic Play

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo.....	IV
Abstract	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas.....	IX
Lista de Abreviaturas.....	X
Introdução.....	1
Parte I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar	3
1. Contextualização da prática profissional	3
2. Caracterização da Entidade Cooperante.....	7
2.1. Caracterização da Instituição	7
2.2. Princípios Fundamentais da Instituição	8
3. Sala de Atividades	9
3.1 O Tempo	11
3.2. Caracterização do Grupo.....	12
4. Desenvolvimento da Prática Profissional.....	14
Parte II – Projeto de Intervenção	16
1. Enquadramento Teórico.....	16
1.1. O brincar e a sua importância no desenvolvimento da criança	16
1.2. Formas de brincar e jogar na infância	19
1.3. O Jogo Simbólico	21
1.4. Aprendizagem significativa	23
1.5. O espaço e os materiais em jardim de infância	25
1.5.1. A organização do espaço e dos materiais em High-Scope	27
1.5.2. A organização do espaço e dos materiais em Movimento Escola Moderna.....	28
1.6. O jogo simbólico realizado na área da casinha	29
2. “Queremos transformar a nossa casinha” - Projeto de Intervenção	31
3. Métodos e Procedimentos	39
3.1. Metodologia	40
3.2. Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados	40
3.3. Observação direta e participante.....	41
3.4. Notas de Campo	42
3.5. Entrevista.....	42
4. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	43

4.1. Apresentação e Análise da Entrevista	43
4.2. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Projeto	49
4.2.1. Atividade 1 - “Leitura da história “A casa da mosca fosca” com recurso a fantoches”	50
4.2.2. Atividade 2 – “Construção do telhado para a área da casinha”	52
4.2.3. Atividade 3 – “Construção das máscaras para o teatro”	53
4.2.4. Atividade 4 – “Alteração do espaço da casa e instalação do telhado”	54
4.2.5. Atividade 5 – “Construção e finalização do livro “A casa da mosca fosca”	55
4.2.6. Atividade 6 – “Inventário e arrumação dos materiais para a área da casa”	56
4.2.7. Atividade 7– “Confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca””	58
4.2.8. Atividade 8 – “Teatro “A casa da mosca-fosca””	60
5. Discussão de Resultados	62
Considerações Finais	67
Bibliografia	69
Apêndices	74
1. Apêndice A - Guião da Entrevista Realizado à educadora de infância.....	75
Anexos	77
1. Anexo A – Declaração RCAAP	78
2. Anexo B – Licença de Distribuição Não Exclusiva.....	79
3. Anexo C – Cronograma de Ações: Projeto – “Queremos transformar a nossa casinha”	80
4. Anexo D – Recurso construído para a leitura da história “A casa da mosca fosca”	81
5. Anexo E – Área da casinha antes da intervenção	82
6. Anexo F – Área da casinha após a intervenção e alguns dos materiais construídos	83
7. Anexo G - Atividade de construção do telhado para a área da casa.....	85
8. Anexo H – Atividade de construção das máscaras para o teatro.....	86
9. Anexo I – Atividade de alteração do espaço da casa e colocação do telhado	87
10. Anexo J – Atividade de construção e finalização do livro “A casa da mosca fosca”	88
11. Anexo K – Atividade de inventário e arrumação dos materiais na área da casa	89
12. Anexo L – Atividade de confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca”	90
13. Anexo M – Atividade de teatro “A casa da mosca-fosca”	91
14. Anexo N- Grelha de avaliação da atividade “Leitura da história “A casa da mosca fosca” com recurso a fantoches”.	92
15. Anexo O – Grelha de avaliação da atividade de “Construção do telhado para a área da casa”	93
16. Anexo P – Grelha de avaliação da atividade de “Construção de máscaras para o teatro”	94
17. Anexo Q - Grelha de avaliação da atividade “Teatro “A casa da mosca fosca”	95

Índice de Figuras

Figura 1 – Registo das ideias das crianças sobre “o que já sabemos”	36
Figura 2 – Registo das ideias das crianças sobre “o que precisamos de fazer”	37
Figura 3 - Registo das crianças sobre o que mais gostaram na intervenção da casinha.....	39
Figura 4 – Recurso construído para a dinamização da leitura “A casa da mosca fosca”	81
Figura 5 – Área da casinha antes da intervenção.....	82
Figura 6 – Área da casinha após a intervenção e alguns dos materiais construídos	84
Figura 7 – Crianças na construção do telhado para a área da casa	85
Figura 8 - Crianças na construção das máscaras para o teatro.....	86
Figura 9 - Alteração do espaço da casa e colocação do telhado.....	87
Figura 10 - Exposição do livro "A casa da mosca fosca".....	88
Figura 11 - Atividade de inventário e arrumação dos materiais na área da casa	89
Figura 12 - Confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca” e registo da atividade	90
Figura 13 - Crianças a representar a história "A casa da mosca fosca"	91

Índice de Quadros

Quadro 1- Atividades desenvolvidas no projeto	35
Quadro 2- Tópicos e objetivos da entrevista	44
Quadro 3- Análise do conteúdo da entrevista	45

Lista de Abreviaturas

OCEPE - Orientações para a Educação Pré-Escolar

PES II - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ELI – Equipa Local de Intervenção

Introdução

O presente relatório resulta da experiência vivenciada em contexto de estágio, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

Ao longo deste percurso foram realizados dois estágios, no primeiro ano de mestrado na valência de creche e no segundo ano na valência de jardim de infância. O momento de estágio “é um momento rico de observação e vivência de experiências significativas, propiciadoras de mobilização e transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimento profissional, numa verdadeira articulação entre teoria-prática” (Gonçalves, 2014, p. 38).

Contudo foi após a observação e reflexão das necessidades, interesses e fragilidades de um grupo de crianças em Educação Pré-Escolar em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, que se desenvolveu a investigação-ação patenteada neste relatório final.

Na perspetiva de Carmo e Ferreira (1998) o ato de observar corresponde a “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p.7).

O período de observação constituiu assim uma estratégia fundamental para a recolha de informação e planeamento da nossa prática para com o grupo de crianças com o qual estamos a trabalhar.

O tema investigado surgiu da necessidade de desenvolver as potencialidades de uma das áreas da sala onde decorreu o estágio, nomeadamente a área da casa. Esta é uma área considerada privilegiada no desenvolvimento de competências sociais e de linguagem das crianças, pois além de ser um espaço que permite a representação de inúmeros papéis sociais, permite também que as crianças trabalhem cooperativamente, expressem os seus sentimentos e façam uso da linguagem na representação dos seus papéis.

Esta área assume-se assim, como uma área desafiante para os profissionais da educação. Neste sentido pretende-se com este estudo compreender como a área da casa pode ser promotora de uma aprendizagem significativa através do brincar.

É impossível dissociar o desenvolvimento das crianças de uma das suas principais atividades, o brincar. O brincar torna-se assim “a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferland 2006 citado in Sarmento et al, 2017, p.46)

Na infância o brincar surge como uma atividade natural, através da brincadeira a crianças descobre o mundo a que pertence e a forma de se relacionar.

Quando brinca a criança não está apenas a brincar, está também a aprender: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender.

Sendo a área da casa uma área privilegiada para o desenvolvimento do jogo simbólico, torna-se por isso importante compreender de que forma o educador de infância explora o jogo desenvolvido nesta área para promover um trabalho transdisciplinar.

O presente relatório encontra-se organizado e dividido em duas partes:

I. Na Parte I, intitulada como Prática Profissional em contexto de Pré-Escolar, apresentamos os pressupostos norteadores e a prática profissional desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. São ainda caracterizados os contextos onde decorreram os estágios, bem como o desenvolvimento da prática profissional realizada e a apresentação do tema de investigação ocorrente da prática.

II. Na Parte II, evidenciamos o Projeto de Intervenção, bem como o enquadramento teórico que sustenta este estudo. Ainda neste ponto apresentamos a abordagem metodológica, os instrumentos de investigação utilizados, os resultados obtidos da investigação e a avaliação final do projeto.

Por fim serão apresentadas as Considerações Finais do presente relatório, onde consta um balanço do que foi o desenvolvimento do projeto de intervenção e do contributo do estágio para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda no presente relatório encontra-se a bibliografia consultada para a fundamentação do estudo, os registos fotográficos e evidências, que constituem um complemento necessário para uma melhor compreensão às interpretações que aqui vão sendo descritas.

Parte I - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar

1. Contextualização da prática profissional

De acordo com a Lei de Quadro (lei nº5/97, de 10 de fevereiro) a Educação Pré-Escolar é definida como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.670).

A Educação Pré-Escolar destina-se a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e embora não seja de carácter obrigatório, é considerada, como já referido, a primeira etapa da educação, assumindo atualmente um estatuto de importância no sistema educativo português.

Os princípios gerais pedagógicos da Educação Pré-Escolar contemplam a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, assim como o seu desenvolvimento para a cidadania, permitindo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, de acordo com este princípio Portugal e Laevers (2018) referem que

a educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem. Falamos da formação pessoal e social da criança, que tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que, atravessando áreas de expressão e comunicação e conhecimento do mundo, implica o desenvolvimento de uma autoestima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/ iniciativa, criatividade e sentimento de ligação ao mundo. (p.36)

Ao longo de mais de um século foram várias as evoluções que passaram pela Educação Pré-Escolar, trazendo uma maior visibilidade a esta valência e um aumento não só da quantidade dos serviços prestados como também da qualidade desse serviço.

A publicação das Orientações Curriculares para a Educação de Infância em 1997, contribuíram para esta maior visibilidade. Este documento publicado pelo Ministério da Educação “destina-se a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância,

da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (OCEPE, 2016, p.5).

As OCEPE servem de documento norteador ao educador para o apoio da sua reflexão sobre a sua intencionalidade educativa e construção do seu currículo, tendo em conta o contexto social em que desenvolve a prática, assim como as características das crianças, respetivas famílias e a evolução da sua aprendizagem.

O documento reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo, tendo o direito a participar e ser ouvida nas propostas do educador, devendo o educador partir dos interesses da criança e valorizar os seus conhecimentos como base para novas aprendizagens.

Ressalta ainda para a diversidade em sala como um privilégio de enriquecimento das experiências de cada criança e para a necessidade da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que permitam a inclusão de todas as crianças. Neste sentido apela também para a realização de um trabalho cooperativo entre escola e famílias, assim como uma maior proximidade com a comunidade.

Além da orientação global do trabalho pedagógico o documento serve também de linha orientadora para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo comum a toda a pedagogia para a educação de infância, sem, no entanto, impor qualquer tipo de currículo a seguir, “não pretendendo ser limitativa das suas opções, práticas e criatividade. (OCEPE, 2016, p.32)

Para Mendes e Pacheco (2013)

a Educação de Infância, em Portugal, não possui um currículo oficial que refira os métodos, as técnicas ou, até mesmo, os conteúdos a serem abordados. É a partir de documentos normativos oficiais de intencionalidade educativa que os educadores de infância se orientam para a construção da sua identidade profissional, dos currículos e das opções metodológicas a adotar (p. 1).

Assim compreende-se que a intencionalidade do educador e a planificação das suas práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança em contexto educativo, dependem da interpretação que este faça dos documentos norteadores oficiais.

Educar em pré-escolar é mais do que preparar as crianças para a etapa escolar seguinte, é ajudá-las no desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes, é apoiá-las no seu desenvolvimento, encorajando-as para uma aprendizagem ativa, sendo a intervenção do educador a de “um agente de desenvolvimento humano, num tipo de relacionamento partilhado; transforma as pessoas, eleva-as, enriquece-as, desenvolvendo

as suas potencialidades” (Sardinha, 1998, p. 14), também Brickman e Taylor (1996) referem que o desenvolvimento de capacidades como a “confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima” são a base para o desenvolvimento de uma aprendizagem social e emocional das crianças (p.14).

Neste sentido é necessário que o educador partilhe o controlo das aprendizagens com a criança, assumindo um papel ativo, mas também observador e reflexivo.

A metodologia de trabalho HighScope, é o modelo adotado pela equipa educativa da instituição onde decorreu o estágio e que sustentou a prática da formanda em ambas as valências.

Este modelo baseia-se numa teoria sócio construtivista da aprendizagem, a perspetiva High/Scope assenta sobretudo na aprendizagem pela ação e na interação das crianças com o meio envolvente.

A abordagem a este modelo curricular, confere grande importância às interações adulto-criança, devendo o adulto propiciar interações de suporte no âmbito das brincadeiras e das conversas, partilhar o controlo com o grupo e focar-se nos pontos fortes de cada criança do grupo, conceder-lhes liberdade de pensamento, de expressão e de sentimentos.

Hohmann e Weikart (2004), referem que ao ser proporcionado este clima de apoio “os adultos oferecem um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala de aula ou em qualquer instituição educativa.” (p.72)

A abordagem educativa High/Scope para Post e Hohman (2011), norteia-se em cinco princípios básicos, sendo eles:

- Aprendizagem ativa
- Interação adulto-criança calorosa e apoiante
- Ambiente físico centrado na criança
- Planos e rotinas
- Observação diária da criança

O conjunto destes princípios é denominado como a “Roda da Aprendizagem” que segundo os autores

representa em termos gráficos as ideias fundamentais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas: aprendizagem ativa para crianças; interações adulto-criança calorosas e

facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a crianças; horário e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as orientações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa (p.10).

Este modelo pretende privilegiar a aprendizagem pela descoberta, em que através das experiências a criança se torna capaz de construir o seu conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias, o educador assume o papel de apoiar a criança.

Importa ainda referir que o educador que se identifique e opte por esta metodologia, necessita de ser um observador da criança nas suas brincadeiras e na forma como explora os materiais disponibilizados na sala. Ao observar descobre como a criança pensa, quais os seus interesses e capacidades. É através desta observação que consegue apoiar a criança e propor-lhe experiências ricas para o seu desenvolvimento.

Focando a atenção no papel da criança, a prática pedagógica desenvolvida pela formanda apoiou-se ainda numa pedagogia de participação, valorizando a criança como um sujeito de direitos na participação do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e através da qual “a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.13).

É ainda de realçar que para o desenvolvimento do projeto proposto para o contexto de Educação Pré-Escolar, foi integrada a pedagogia de trabalho por projeto, que incentiva a uma dinâmica centrada na criança, ao desenvolvimento da sua criatividade e à construção do seu conhecimento, utilizando para isso um método de ensino/aprendizagem direcionado para dar resposta aos interesses das crianças e por ser “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al, 1989, pág.117). Significa isto que uma curiosidade que provoque o interesse da criança, que a faça procurar saber mais sobre essa questão, partilhar o seu interesse com o restante grupo e ao mesmo tempo despertar a curiosidade dos restantes e juntos iniciarem uma aprendizagem sobre essa questão, pode ser o arranque para a origem de um projeto.

Através desta metodologia a criança torna-se o principal agente do seu processo de ensino-aprendizagem, enquanto o educador desempenha um papel de mediador nas aprendizagens das crianças, nesta linha de pensamento Vasconcelos (2012) refere que “realizar projetos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu

desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, “capazes de saber fazer em ação” (p.12-13).

Contudo, seja qual a metodologia utilizada, torna-se fundamental reconhecer cada criança como um ser único com características próprias, para que se desenvolva um trabalho produtivo e enriquecedor.

Torna-se por isso importante que o educador tenha capacidade para entender e respeitar a criança como sujeito da educação na sua singularidade, através de uma intervenção adequada tais como a valorização das ações e ideias das crianças, estimulando a descoberta, desenvolvendo a sensibilidade e espontaneidade da criança, criando um clima organizado e promovendo a autonomia, cooperação, responsabilidade e criatividade.

Em suma, o educador não deve esquecer que cada criança tem uma família e por isso deve estabelecer uma relação de confiança com estas, em que partilhem sentimentos, experiências e aquisições da criança. Este ambiente de trabalho conjunto e agradável contribuirá para uma boa adaptação da criança à escola e para o seu desenvolvimento psicológico, social e físico.

2. Caracterização da Entidade Cooperante

A prática de ensino supervisionada decorreu no período de 19 de outubro a 22 de janeiro, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Setúbal.

Para a realização das seguintes caracterizações tive como base a observação direta, conversas informais com a equipa educativa, a consulta ao Projeto Pedagógico e ao Projeto Educativo da Instituição.

2.1. Caracterização da Instituição

O Jardim de Infância, onde decorreu o estágio, surgiu em 1980 e é o primeiro dos vários equipamentos que integram a IPSS, com resposta social de Pré-Escolar, destina-se a acolher crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

O Jardim de Infância tem um horário de funcionamento das 7h30 às 19h, com atividade de segunda a sexta-feira e capacidade para um total de 50 crianças.

De acordo com o decreto de lei nº 5/97, publicada em diário da república de 10 de fevereiro, define os equipamentos de educação pré-escolar como prestadores de serviços “vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, e atividades de apoio à família.”

A freguesia onde se encontra inserida a instituição, é uma das freguesias mais populosas de Portugal, sendo a que tem maior densidade populacional no concelho de Setúbal, cerca de 70.000 habitantes. Com 20 Km quadrados de superfície, é uma freguesia onde se cruzam diversas identidades culturais, pelo facto de a população ter diferentes origens. É composta por vários bairros sociais e cooperativas de construção económica que caracterizam grande parte do padrão habitacional da freguesia.

O Jardim de Infância encontra-se inserido num desses bairros sociais, composto por famílias de diversas nacionalidades e etnias.

Na instituição são acolhidas crianças cujas famílias possuem níveis socioeconómicos distintos, por se tratar de uma IPSS, as mensalidades são calculadas de acordo com os rendimentos do agregado familiar, variando o valor de família para família.

O equipamento funciona na cave de um edifício habitacional devidamente modificado e adaptado e dispõe de duas salas de pré-escolar, uma casa de banho para cada uma das salas, uma sala de acolhimento, um gabinete de direção, um vestiário e uma cozinha.

Dispõe também de um parque exterior, com piso próprio, onde se encontra um equipamento fixo com escorrega e cordas para subir.

Referente ao quadro de pessoal, é composto por duas educadoras de infância, sendo que uma delas acumula a função de coordenadora pedagógica, três auxiliares de educação educativa e duas auxiliares de serviços gerais.

2.2. Princípios Fundamentais da Instituição

A Instituição define como sua principal missão manter e alargar o conjunto de atividades e objetivos sociais, educativos e culturais, dotando-se dos meios e equipamentos necessários para fazer face às necessidades emergentes da comunidade em que se encontra inserida e intervir de forma ativa junto da comunidade e dos organismos competentes.

Tem como visão ser reconhecida como uma instituição de referência, sendo capaz de dar respostas sociais e atuar de uma forma proactiva face às necessidades emergentes da comunidade.

Em suma, o seu compromisso baseia-se na prestação de serviços/ acompanhamento social que permita dar uma resposta de qualidade aos cidadãos da comunidade em que se insere, apoiando a integração social e comunitária dos mesmos.

Quanto ao projeto educativo que serve de linha orientadora e organizadora da instituição, resulta do envolvimento de todos os intervenientes envolvidos no processo educativo (famílias, profissionais da educação, comunidade e crianças), pretende-se com a sua construção contribuir para uma educação mais justa e equilibrada, que contemple toda uma diversidade de culturas, valores, ideais com base no respeito mútuo e na solidariedade. Privilegia a partilha de experiências, a disponibilidade de estar e aprender com o próximo. Assume como sua função, a de conhecer cada uma das crianças, assim como de onde provêm, estreitar laços com as suas famílias, com a intenção de adequar da melhor forma a sua intervenção.

Desta forma tem como intenção contribuir de uma forma dinâmica para o desenvolvimento global e pleno de todos através de atividades diversificadas, significativas e envolventes.

3. Sala de Atividades

A sala a caracterizar é uma sala de Jardim de Infância, que acolhe um grupo de vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

O espaço é amplo, de pavimento adequado, com janelas em apenas uma das paredes da sala, o que faz com que o fundo da sala disponha de pouca luz natural, ao correr das janelas existe também uma porta que dá acesso ao exterior.

O espaço encontra-se organizado por áreas de interesse bem definidas e devidamente identificadas: a área da casa, das expressões, da garagem, das ciências, dos jogos de mesa, da biblioteca e da escrita.

Um espaço organizado de modo a proporcionar uma aprendizagem ativa encontra-se organizado em áreas de interesse bem definidas possibilitando diferentes tipos de atividade e de brincadeiras constituindo a “base do processo planejar-fazer-rever característico da High/Scope” (Hohmann e Weikart, 2004, p.216).

A organização do espaço é entendida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar como “a expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização” (p.37).

Desta forma, a organização do espaço é a primeira forma de intervenção do educador, querendo com isto dizer “que o espaço e os materiais, a organização do ambiente educativo, são já considerados uma área de intervenção curricular” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.86).

Para uma melhor gestão e autonomia do grupo, as áreas encontram-se identificadas com o número máximo de crianças possíveis por área, sendo referido pela educadora que, a disposição das áreas na sala teve em conta critérios de funcionalidade, podendo ser alterada de acordo com as necessidades e interesses que irão surgindo ao longo do ano. Neste sentido o educador deve “estar atento e aberto às propostas que as próprias crianças apresentam em relação à organização do espaço e, portanto, prever um certo grau de flexibilidade que permita introduzir modificações, quando isso for conveniente e necessário” (Bassedas et al, 1996, p.163).

A sala de atividades dispõe de materiais apropriado à faixa etária, e outros materiais do dia-a-dia que as crianças podem manipular livremente e que proporcionam momentos de aprendizagem, a existência de “objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa” (Hohmann e Weikart, 2004, p.162). Os materiais encontram-se ao alcance das crianças permitindo-lhes que os manipulem livremente, que os desarrumem e voltem a arrumar, refletindo a autonomia das crianças na sala.

Encontram-se também identificados através de etiquetas com os nomes e os símbolos, auxiliando as crianças a saber onde podem encontrar o material ou a arrumá-lo, esta estratégia desperta na criança o seu interesse para as letras e palavras, uma vez que “as etiquetas com desenhos possibilitam que as próprias crianças façam a “leitura”” (Hohmann e Weikart, 2004, p.179).

A disposição do espaço e a acessibilidade dos materiais na sala de atividades são por isso essenciais para que a criança se torne autónoma nas suas escolhas, “a criança aprende tomando a iniciativa. O adulto deve, portanto, aprender a construir um ambiente em que ele possa tomar iniciativas” (Oliveira-Formosinho citado in Zabalza,1998, p.144).

3.1 O Tempo

A rotina da sala encontra-se organizada de uma forma estruturada, havendo, no entanto, a possibilidade de ser alterada de acordo com as necessidades das crianças. É do conhecimento da criança a sua sequência temporal, ou seja, a criança consegue prever o que se sucede. A intervenção da educadora entre as atividades facilita estas mesmas transições, além disso, a organização adapta-se também à heterogeneidade etária.

A rotina é assim a “repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (Zabalza, 1998, p. 169), é uma “sequência (...) de acontecimentos, como (...) o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior” (Post e Hohmann, 2011, p.15), pode ser ainda definida como a “sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann e Weikart, 2004, p.224).

Tendo em conta as definições apresentadas pelos diversos autores é possível concluir que a rotina é uma sucessão de acontecimentos-chave organizados sequencialmente, que se repetem regularmente, é algo constante, estável e previsível para a criança. Por ser algo que é repetitivo, transmite segurança à criança e leva-a a prever o que acontece a seguir, tranquilizando-a (Cordeiro, 2008).

Contudo, deve ser organizada em torno de “acontecimentos diários regulares” como as entradas e saídas, tempos de atividade orientada e atividade livre. Para além de previsíveis, as rotinas devem também ser flexíveis. (Post e Hohmann, 2004, p. 197).

De acordo com a consulta ao Projeto Pedagógico, embora não se estabeleçam horários fixos referentes a atividades ou tarefas específicas, as rotinas marcam ritmos e constituem uma estrutura de segurança para a criança, porém podem ser alteradas se tal se mostrar benéfico para o grupo ou para uma criança em particular, pois cada criança tem o seu ritmo de trabalho e o tempo que necessita para levar a cabo as suas tarefas também é diferente, o que por vezes torna necessário alterar a organização dos acontecimentos, de forma a respeitar o ritmo de cada um.

A organização diária da sala inclui assim, momentos alternados de atividades orientadas/programadas e momentos espontâneos de atividades livres, assim como cuidados de rotina (higiene, sono e alimentação), de acordo com os interesses, características e necessidades do grupo, que funcionam como eixos globais do quotidiano.

A distribuição do tempo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade para que as crianças se sintam seguras e partes integrantes. A rotina assume um papel facilitador na sequência temporal, permitindo que

“a criança aprende a existência de fases”, ou seja, o que ocorre antes, depois, ... (Zabalza,1998, p.170).

Desta forma, ao apropriar-se da rotina, a criança será capaz de, autonomamente, “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança “no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann e Weikart, 2004, p.224).

Cabe ao educador a organização do tempo fornecendo às crianças momentos de aprendizagem ativa, devendo para isso o educador “estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças” (Brickmann e Taylor,1996, p.113), sendo capaz de ajustar as rotinas e tendo em conta as necessidades do grupo.

3.2. Caracterização do Grupo

De acordo com as OCEPE (2016), existem diferentes fatores que influenciam o funcionamento de um grupo. Sendo que as características individuais de cada criança, tais como o número de criança de cada sexo, a diversidade de idades ou o número de crianças do grupo, são aspetos que podem influenciar o seu modo de funcionar.

O grupo é constituído por um total de vinte e quatro crianças, onze do género feminino e doze do género masculino. Relativamente às idades, uma criança apresentava 2 anos no início do estágio, sete crianças com 3 anos, doze crianças com 4 anos e quatro crianças com 5 anos de idade.

Caracteriza-se por ser um grupo heterogéneo, refletindo esta diferença de idade no seu nível comportamental, assim como, na diversidade de interesses e necessidades, considera-se assim que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças. “(OCEPE, 2016, p.24).

No grupo estão integradas duas crianças de nacionalidade brasileira, uma criança de nacionalidade moldava, uma criança de nacionalidade angolana e outra de nacionalidade tunisina.

Do ano letivo anterior, permanecem na sala dezassete crianças, seis crianças transitaram da creche pertencente à mesma instituição e uma criança veio da Ama.

O facto de a maioria do grupo já frequentar e conhecer o contexto educativo facilitou a sua integração, tendo as adaptações à nova sala decorrido sem muitas dificuldades.

No geral trata-se de um grupo muito participativo e recetivo às propostas que lhes são apresentadas revelando-se crianças autónomas nas suas atividades, bem como nos momentos de higiene e refeição. À exceção de uma criança que ainda não possui o controlo dos esfíncteres adquirido, a intervenção do adulto para com o grupo é pontual.

Na sua maioria o grupo apresenta alguma dificuldade ao nível da concentração, conseguindo estar atentos por curtos espaços de tempo, assim como na aquisição de regras de convivência social, revelando dificuldades em respeitar os adultos da sala e os pares, especialmente no que diz respeito a esperar pela sua vez para falar e a escutar o que o outro tem para dizer, o que torna os momentos de grande grupo por vezes difíceis de gerir.

Apresentam características egocêntricas, com uma visão individualista da partilha dos materiais, dificuldades na aceitação do outro e na resolução dos conflitos. Durante as brincadeiras observadas foram surgindo alguns conflitos, no que se refere à partilha de brinquedos, revelando que as crianças estão ainda muito centradas em si mesmas, apresentando dificuldade em partilhar o que é deles, acabando por vezes por terem algumas atitudes agressivas com os seus pares e tornando necessária a intervenção do adulto.

Algumas crianças revelam ainda alguma dificuldade na dicção, articulação de palavras e na construção frásica, no recontar histórias ou nas sequências lógicas, sendo que este facto está relacionado com o estágio em que se encontram estas crianças.

É ainda de referir que os interesses do grupo se centram em atividades de expressão plástica, exploração de histórias e atividades de faz de conta.

No grupo está integrada uma criança que apresenta défice cognitivo e dificuldade ao nível da comunicação, linguagem e fala, estando a ser devidamente acompanhada por uma terapeuta da fala da Instituição e uma docente de Educação Especial da ELI de Setúbal.

4. Desenvolvimento da Prática Profissional

A intervenção pedagógica representa uma janela de oportunidades para articular os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico com a prática. Segundo Formosinho (2001) a prática pedagógica é,

a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. É a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz. (p.53)

Este é um momento privilegiado da formação, que possibilitou relacionar a teoria com a prática, olhar e pensar a intervenção através de uma análise e refletir sobre as situações profissionais, bem como sobre os contextos institucionais e sociais onde ocorrem.

A intervenção pedagógica permite por isso “aprender a analisar situações, a tomar alguma distância em relação a elas, a analisar-se a si próprio, às suas próprias reações, a ser ator e observador simultaneamente” (Esteves, 2007, p.184).

Refletirmos sobre a prática pedagógica assume um papel indispensável para provocar alterações nas estratégias para um ensino de qualidade, tornando-se um instrumento dinamizador entre a prática e a teoria. Desta forma consideramos que a atitude reflexiva e de questionamento sistemático adotada sobre a prática e o contexto em que foi desenvolvida se tornaram fundamentais no encontro de soluções para as dificuldades sentidas. Salienta-se as conversas e reflexões com a educadora cooperante, acerca de dúvidas e inquietudes que acompanharam o decorrer na PES, como indispensáveis para a melhoria da prática, da capacidade de reflexão, assim como da confiança.

A prática pedagógica deve além de se apoiar num processo de análise e reflexão, apoiar-se na observação. É fundamental que o educador observe, analise e problematize para intervir e avaliar, fortalecendo uma atitude experimental (Estrela, 1994).

Através da observação ao contexto educativo foi possível compreendermos a realidade da instituição onde decorreu a PES, a rotina da sala, a forma de ser e de estar das crianças, como se relacionavam entre si e com os adultos, os seus gostos e necessidades. Acreditamos que esta observação inicial teve um papel fundamental para a integração gradual na sala e na interação com o grupo.

É nesta perspectiva que as OCEPE (2016) referem que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental da recolha de informação” (p.13). A observação permitiu-nos não só conhecer as crianças, como também adequar a forma de nos relacionarmos com elas, assim como identificar os interesses e fragilidades do grupo, as suas necessidades e com esta informação adequarmos as atividades propostas.

A par desta observação foram realizados registos da rotina da sala, do que as crianças diziam e faziam, uma vez que “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (OCEPE, 2016, P.13).

As planificações de atividades ou projetos devem por isso, ter por base a observação e uma reflexão constante que por sua vez leva à consciência de que a sua ação influencia o progresso das crianças. Torna-se também importante que ao realizar a planificação o educador tenha em conta a criança, como sendo um agente participativo dessa elaboração, devendo por isso “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p. 16).

Foi através da observação direta ao grupo de crianças onde realizámos a PES e o papel participativo das crianças que resultou o projeto “*Queremos transformar a nossa casinha*”.

A área da casa, é uma área privilegiada para o desenvolvimento do jogo simbólico, pois além de ser um espaço que permite a representação de inúmeros papéis sociais, permite também que as crianças trabalhem cooperativamente, expressem os seus sentimentos e façam uso da linguagem na representação dos seus papéis.

Para Hohmann e Weikart (2004) “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades, francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças” (p.494), na mesma linha de pensamento, Craidy e Kaercher (2001) referem ainda que quando as crianças desenvolvem a capacidade de imaginar, passam também a desenvolver “diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais estabelece relações com o mundo” (p.90).

Esta área assume-se assim, como uma área desafiante para os profissionais da educação. Neste sentido surge o interesse por esta temática, tendo como questões de partida compreender *como pode a área da casinha ser potenciadora de uma aprendizagem significativa?* e *que importância atribui a educadora à área da casinha?*

Parte II – Projeto de Intervenção

1. Enquadramento Teórico

Para a compreensão do tema deste projeto, referido anteriormente, será apresentado no próximo capítulo um enquadramento sobre algumas temáticas fundamentais sobre o mesmo, recorrendo para isso a obras de referência sobre a temática.

1.1. O brincar e a sua importância no desenvolvimento da criança

Ao longo da história é possível perceber que as crianças sempre brincaram, podendo-se afirmar que onde existe uma criança existe também a brincadeira.

O brincar surge assim como uma atividade natural e inata da criança, que além de ser um direito, deve ser também uma necessidade pois através da brincadeira a criança descobre o mundo, as pessoas, expressa-se, descobre-se a si própria e ao que a rodeia, facilitando a sua integração no mundo das relações sociais (Solé, 1980).

Brincar é, portanto, um direito fundamental, reconhecido pela convenção internacional dos direitos das crianças de 1989, sendo referido no artigo nº 31 que “os estados partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias das suas idades”. Atualmente parece existir um maior reconhecimento da importância do brincar, contudo Ferland (2006) refere “que a sociedade valoriza pouco o brincar da criança, uma vez que não visa nem o desempenho, nem uma aplicação eficaz do seu tempo” (p.31). Apesar das potencialidades que o brincar representa é cada vez mais frequente vermos crianças sem tempo para brincar, com o seu tempo preenchido por atividades estruturadas, por se considerar que estas oferecem uma aprendizagem mais precoce, revelando a falta de conhecimento por parte dos pais e da sociedade em geral sobre o papel fundamental que a brincadeira tem na aprendizagem (Sarmiento et al., 2017).

A brincadeira está profundamente associada ao processo de aprendizagem, desempenhando também um papel igualmente importante na socialização da criança. Ao analisarmos a palavra «Brincar», verifica-se que esta deriva do latim *brinco*, que por sua vez deriva de *vinculum*, traduzindo-se por laço. Brincar ganha assim o sentido de criar vínculos ou laços (Neto, 2020), de fazer amizades, de relacionar-se e aprender a estar com

os outros e a incluir-se no grupo a que pertence, o que na opinião de Ferland (2006) é através deste aprender a saber-fazer e saber-ser que a criança desenvolve aptidões e atitudes para a formação do seu carácter e da sua personalidade que lhe serão úteis ao longo da sua vida.

Vygotsky (1998) refere que a criança nasce como um ser social e que o brincar é uma atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento. Vygotsky define a zona de desenvolvimento próximo como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p.112).

Querendo com isto dizer que a zona real se refere ao conhecimento já adquirido ou aquilo que já sabe fazer e a zona proximal é o que se tem capacidade para realizar, mas ainda não faz independentemente, necessitando para isso da orientação de um adulto ou da colaboração com pares mais capazes. Assim através da brincadeira a criança adota novos comportamentos mais além do seu comportamento real autónomo, o que a faz tornar-se mais competente naquela atividade, adaptando-se e desenvolvendo-se plenamente (Gaspar, 2010). Esta conceção é útil na explicação do valor de aprendizagem que assume o brincar, principalmente, quando partilhado ou mediado (Lourenço, 2002, p.110).

Para Sarmiento e Fão (2005) o brincar “constitui o meio mais natural para a aprendizagem na criança” (p.187), principalmente nos primeiros anos de vida quando desenvolve múltiplos domínios do seu desenvolvimento. Para Neto (2020) os benefícios do brincar “são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p.39), reforçando esta ideia a pedopsiquiatra Ana Vasconcelos (citada in Neto, 2020) refere que “quando não brinca, a criança não desenvolve a flexibilidade mental”, portanto é na brincadeira que se encontra a base que mais tarde permitirá que a criança consiga fazer aprendizagens mais elaboradas” (p.42).

Em diferentes dicionários a palavra brincar é definida como divertir-se, entreter-se, distrair-se, para a criança o brincar não representa mais do que prazer ou divertimento, não existindo para a criança outra finalidade que não seja a de brincar. Quando brinca a criança está totalmente envolvida na ação, contudo está a desenvolver a sua concentração e memorização, assim como a sua imaginação e criatividade.

No brincar experimenta sentimentos de controlo sobre o que a rodeia e sobre as suas próprias ações, embora continue a ser dependente do adulto para os seus cuidados diários, durante a brincadeira a criança tem liberdade para decidir ao que quer brincar, como o quer fazer, que objetos escolhe, o que lhe proporciona um sentimento de controlo num mundo de adultos. Conforme utiliza os seus recursos pessoais para resolver situações ou fazer escolhas sozinha a criança sente-se capaz e reforça a autoconfiança que tem em si e nas suas capacidades. Ferland (2006) considera por isso que “brincar é uma via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia que a criança poderá utilizar nas outras esferas da sua vida” (p.86), quer com isto dizer que a criança ao ser capaz de resolver situações torna-se mais independente, conseguindo fazer escolhas e manifestar as suas preferências em diversas situações do seu dia-a-dia.

Lidar com situações adversas que surgem no decorrer da brincadeira, obriga a que a criança faça uso da sua criatividade para as resolver, desenvolvendo por sua vez a sua capacidade de adaptação. Esta habilidade criativa é também utilizada ao brincar quando cria lugares de fantasia e os adapta conforme a sua vontade e necessidades, finge ser aquilo que quiser, cria combinações de palavras, de objetos e estes passam a ganhar vida e outras funcionalidades, este poder de decisão que tem sobre a brincadeira dá-lhe prazer e liberdade de ação.

Importa salientar que o prazer proporcionado pelas brincadeiras das crianças exige esforço, sendo esta uma atividade que requer grande investimento por parte delas, esforço não pelos resultados obtidos, mas pelo processo que convoca a utilização das suas competências (Ferland, 2006).

Através do ato de brincar a criança expressa-se, mesmo sem proferir qualquer palavra, transmite sentimentos positivos e negativos (Azevedo, 2001; Kernan, 2007), expressa problemas e tensões (Smith, 2013), através de comportamentos simples como o sorrir para um objeto. A brincadeira é, em certa medida, “a linguagem primária da criança” (Ferland, 2006, p. 45), é um meio de expressão que ocupa um lugar privilegiado no meio das diferentes formas de expressão (Solé, 1980).

São várias as conceções que existem sobre o brincar, podendo-se por isso afirmar que o brincar é, então, uma oportunidade para as crianças se desenvolverem num ambiente do seu interesse e da sua natureza. Contudo, para a criança usufruir das potencialidades do ato de brincar é necessário dar-lhe oportunidade de tomada de iniciativa, de escolha, de gerir o seu tempo, sendo estas as condições necessárias para que o ato de brincar se apresente como um contexto de aprendizagem, e por isso mesmo, de desenvolvimento (Sarmiento & Fão, 2005).

1.2. Formas de brincar e jogar na infância

O brincar e o jogar são atividades que perduram, que se mantêm de geração em geração, que podem ser encontradas em todas as civilizações (Solé, 1980). São uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e constituem um direito a que todas as crianças deveriam ter acesso. Segundo Neto (2020)

Nas primeiras idades, o processo de desenvolvimento é complexo e de difícil compreensão, mas simples na forma natural como ocorrem essas aquisições no tempo e no espaço: a formação de padrões motores básicos, a gestualidade, a linguagem, a construção e estruturação do pensamento, a apetência por brincar e explorar o corpo e o espaço físico, as emoções e a estruturação do pensamento lógico, o sentido da comunicação verbal e não-verbal nas relações sociais, etc (p.16).

De uma forma natural e quase mágica através do jogo e de tudo o que este proporciona as crianças adquirem essa aprendizagem interna e externa.

Para o autor “o jogo apresenta várias facetas conceptuais e uma delas é o brincar (jogo exploratório, de ação, espontâneo e livre), sendo uma linguagem entendível por todos que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas” (p.37).

Segundo Friedmann (2002, citado in Moreira e Oliveira, 2004), a “brincadeira refere-se a uma atividade não estruturada que está associada a comportamentos espontâneos, isto é, atividades onde as crianças decidem por si próprias concretizar as suas ideias utilizando, geralmente, objetos – os brinquedos.”, o jogo é compreendido como uma brincadeira com regras onde as crianças interagem com os outros, com ou sem objetos.” (p.61).

Para Samuelsson e Pramling (2013) os atos de brincadeira distinguem-se pelo seu carácter livre ou estruturado. A brincadeira livre é caracterizada pela escolha livre, ou seja, as crianças escolhem o que pretendem realizar em determinada brincadeira, favorecendo assim o desenvolvimento da imaginação/criatividade das mesmas (Ferland, 2006). O brincar estruturado é o oposto, sendo uma atividade lúdica que é restringida por regras, devendo ser cumpridas e seguidas em sequência (Ferland, 2006), realizando-se aprendizagens precisas e/ou o desenvolvimento de competências específicas (Ferland, 2006; Samuelsson & Pramling, 2013).

Moreira e Oliveira (2004) referem ainda “que antes de aprender a jogar as crianças começam a brincar e que a ideia de brincar parece incluir a ideia de jogar” (p.62).

Vários são os autores que apresentam definições de jogo, para Duarte (2009) “o Jogo é um conceito muito abrangente nas nossas sociedades e que encontramos representado de diferentes formas tanto nas crianças, como nos adultos, sendo, no entanto, difícil delimitá-lo, tão presente que está na vida de todos” (p14).

Algo que todos, no entanto, parecem concordar, prende-se com o facto de o jogar oferecer muitas vantagens e benefícios durante o processo de desenvolvimento humano.

Piaget, citado por Neto (2003), considera que o jogo tem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança. O jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação de algo já experimentado. Através do jogo podem realizar-se atividades de forma motivadora pela essência do seu prazer.

Corroborando com esta ideia Ferland (2006) refere que a brincadeira livre que parte do interesse da criança, sem que para ela exista outra intenção que não seja a de retirar prazer ao que se dedica, abre espaço para a imaginação, fantasia e criatividade, sendo um momento privilegiado para que o adulto atento tire partido dele e o transforme em oportunidades de aprendizagem, disponibilizando para isso instrumentos que facilitem esses processos de aprendizagem em diferentes direções.

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, e de acordo com as perspetivas de diferentes autores, segundo Kishimoto (1994), Piaget observa ao longo do período infantil três sistemas sucessivos de jogo: de exercício, simbólico e de regras.

O jogo de exercícios inclui o estado sensório-motor e exploratório do bebé que ocorre, sensivelmente, entre os seis meses e os dois anos. Este brincar envolve movimentos

explorações que uma criança realiza à espera de determinados efeitos, sinal, principalmente, da curiosidade da criança.

O jogo simbólico surge durante o segundo ano de vida, acompanhado, geralmente, com o aparecimento da linguagem e da representação. Através do jogo simbólico, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Começa a fazer a assimilação da sua realidade externa, fazendo distorções ou transposições. O jogo simbólico é visto pela criança como uma forma de encontrar uma satisfação fantasiosa através da superação de conflitos e de preenchimento de desejos. À medida que a criança vai avançando na idade, a criança vai-se encaminhando para a realidade.

Por último, a partir dos seis ou sete anos, existem maioritariamente os jogos com regras que caracterizam as atividades das crianças, devido à sua maior maturação e alargamento dos desafios de socialização.

Em suma, Piaget defende que o desenvolvimento do ato de brincar/ jogar apresenta características diferentes nas várias etapas de desenvolvimento da criança.

Porém, Howes e Matheson (1992), Howes e Tonyan (2003) e Hughes e Dunn (2007) (citados in Ferreira, 2015) referem que a realização dos distintos tipos de jogo depende apenas das circunstâncias em que as crianças se encontram, não estando, por isso, relacionada com estágios ou sequências pré-determinadas. Para Kernan (2007) as formas de brincar não são determinadas pela idade das crianças, mas sim pelo contexto, defendendo, contudo, que as diferentes formas de brincar estão relacionadas e interligadas, sendo visível durante uma brincadeira o desenvolvimento de várias formas de jogo.

1.3. O Jogo Simbólico

Os jogos simbólicos surgem associados à representação de personagens e ações. Esta atividade corresponde ao que Piaget definiu como a segunda categoria do jogo infantil, podendo dominar-se também por faz-de-conta.

O jogo simbólico segundo as OCEPE (2016) “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências de vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p.52).

Segundo Cordeiro (2008) “as crianças começam a brincar de “era uma vez” ou “faz-de-conta” desde muito cedo, por volta dos 2 anos” naquilo que o autor caracteriza como “um dos grandes pilares desta idade” (p.201). Também Wajskop (2012) entende a brincadeira de faz de conta, a brincadeira protagonizada ou a brincadeira de papéis como a atividade do brincar por excelência.

Para Sousa (2003) é através do brincar que a criança adquire a maior parte das suas aprendizagens, devendo por isso o faz de conta estar presente no dia a dia das crianças, de maneira que ao mesmo tempo sejam articuladas aprendizagens relacionadas com outras áreas de conteúdo.

Nesta linha de pensamento Kishimoto (1999) refere que o jogo simbólico ou faz de conta é um meio facilitador do desenvolvimento da criança a vários níveis, nomeadamente, do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio afetivo. Permite ainda à criança desenvolver a linguagem, a comunicação, a expressão corporal, a criatividade, a autonomia e autoestima, a memória e a concentração, bem como conhecer-se e ter noção de si mesma, dos seus sentimentos e do que ela própria consegue fazer, entre outros.

Neste tipo de brincadeira as crianças envolvem-se e assumem diversos papéis – como por exemplo brincar de cozinheiro, de cabeleireiro, fazer de mãe ou de pai – as crianças aprendem sobre o mundo social e sobre as emoções vivenciadas nas diferentes relações que estabelecem, como cuidar de uma boneca ou até de um animal. Ao brincar a criança também é incentivada a experimentar novos modos diferenciados de agir e a enfrentar alguns medos e receios, bem como explicitar sentimentos. Ao conversar com os outros, quer sejam crianças ou adultos; ao imitar papéis e situações; ao ter de tomar decisões e ao partilhar ideias ou construir brincadeiras, a linguagem oral é vivenciada e aprendida nesses e outros importantes contextos e como parte integrante da própria brincadeira (Brock et al., 2014).

O ato de brincar reflete, então, o que a criança já sabe, ocupando o papel de contexto para a construção de significados, para a construção ou alargamento de conhecimentos que façam sentido para ela (Kernan, 2007).

O brincar ao faz de conta de acordo com as OCEPE (2016) é uma forma de jogo simbólico, podendo este jogo ser individual ou com outras crianças, em que através da representação de diferentes papéis constroem uma história que as crianças vão interpretando de forma espontânea.

Até aos 3 anos as crianças ainda se comportam de uma forma muito egocêntrica, centrando-se muito no seu ponto de vista e preferindo brincar só com um amigo pelo qual tenha preferência do que a brincar em grupo.

Por volta dos 4-5 anos a criança deixa de ser tão egocêntrica, conseguindo gradualmente pôr-se no ponto de vista do outro, partilhar, esperar pela sua vez, cooperar, respeitar outro e as suas opiniões, desenvolvendo a sua competência social.

As crianças aprendem conviver com os colegas, a reconhece a sua identidade e o seu papel social, aprendem a socializar (Ferland, 2006, p.148).

Assim, a atividade lúdica possibilita a reconstrução de determinados valores, de partilha, de respeito e de cooperação (Sarmiento & Fão, 2005).

É muito frequente este tipo de jogo em crianças do pré-escolar, e conforme as OCEPE (2006)

desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (p.52).

1.4. Aprendizagem significativa

Facilmente observamos a concentração e a quantidade de tempo que a criança despende enquanto brinca, isto porque é uma atividade que lhe proporciona prazer. O brincar torna-se por isso a forma mais natural da criança aprender, ao relacionarmos a brincadeira com a aprendizagem, mais significativa esta será para a criança, partindo daquilo que são os seus interesses e a sua motivação. Reforçando esta ideia as OCEPE (2016) destacam que o brincar é “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (p.12).

Assim, os interesses, as experiências e os saberes da criança são determinantes para que a aprendizagem tenha sentido e se construa significativamente.

O conceito de aprendizagem significativa encontra-se relacionado com a teoria construtivista de David Ausubel (1966), esta teoria defende que quando a aprendizagem de algo novo se relaciona com algo que já conhecemos, esta se torna mais duradoura, ficando, assim, na memória a longo prazo, ou seja, “a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes pré-existent na estrutura cognitiva do aprendiz” (Marques, 2017, p.8).

Partindo deste pressuposto é necessário “planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (OCEPE, 2016, p.11) pois segundo Moreira (2012) “nesse processo, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade” (p.41), contudo o autor salienta que “para aprender significativamente, o aluno tem que manifestar uma disposição para relacionar, de maneira não arbitrária e não literal, à sua estrutura cognitiva, os significados que capta dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo” (p. 50). Vários autores (Neto, 2001; Condessa, 2009) têm vindo a evidenciar que através do jogo se processam

aprendizagens significativas, uma vez que predispõe a criança para a aprendizagem, estimula-a cognitivamente, motiva-a e promove o simbolismo como criação de significados.

O brincar representa assim algo muito motivador para a criança, podendo ser encarado como um “impulso natural de interesse para as crianças e que consequentemente poderá ser portador de um valor educacional” (Marques, 2017, p. 10)

Neste sentido vários autores têm vindo nos últimos anos a assinalar a importância do brincar no processo de aprendizagem pré-escolar, Vygotsky, citado por Rolim et al, (2008) refere que o brincar se relaciona com a aprendizagem afirmando que “brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.” (p.177), indo ao encontro deste pensamento Ferland (2006, citado in Sarmento et al,2017) refere que “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (p.46).

Atendendo ao valor de brincar para a educação infantil, Vale (2013) defende que

Brincar não é supérfluo ou sem sentido, como muitas vezes se afirma, mas um meio de praticar competências que irão ser necessárias ao longo da vida. Precisamos por isso de uma pedagogia aberta ao mundo e à vida, que ensina a lidar com os riscos e que coloca o brincar no centro do currículo e de uma pedagogia que enriquece e estimula o brincar da criança (2013).

Kishimoto (2010) adverte por isso que “a pouca qualidade da educação Infantil pode estar relacionada com a conceção equivocada de que o brincar, por ser livre, depender da criança, não demanda observação, registo e nem planeamento. (...) No entanto, para que o brincar tenha qualidade é preciso um intenso planeamento do ambiente educativo” (p.4).

Importa referir que não existe um currículo pré-estabelecido em Portugal, o que torna cada educador responsável pela sua construção e gestão do currículo em jardim de infância devendo este ter em consideração para a sua construção o contexto social, as características das crianças e das famílias e a evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

As Orientações Curriculares enquanto documento norteador do trabalho pedagógico em Pré-Escolar reforçam a ideia de que a articulação entre as áreas de desenvolvimento e aprendizagem devem partir da atividade do brincar por se considerar ser do interesse da criança e a forma mais natural de aprender.

Quando brinca a criança demonstra sinais de prazer, assim como um elevado grau de concentração, persistência e empenhamento. Ao ter isso em conta o educador deve ter como intencionalidade promover o envolvimento da criança, refletindo sobre as oportunidades que o ambiente educativo oferece, pois é a organização desse ambiente (grupo, espaço e tempo) que determinam se é facilitador de uma aprendizagem significativa. O ambiente deve por isso oferecer materiais diversificados que despertem a curiosidade da criança e oportunidades de escolher com o quê e como brincar, permitindo que a criança persiga os seus interesses, tome iniciativa e se torne mais autónoma (OCEPE, 2016).

Ferreira (2019) destaca ainda que um ambiente facilitador das aprendizagens significativas se caracteriza pela existência de uma constante e ativa interação entre educadores/crianças e crianças/crianças, sendo as atividades de colaboração e cooperação fundamentais para garantir uma participação significativa e ativa. O brincar torna-se assim um meio privilegiado para promover estas relações “facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral” (OCEPE, 2016, p.11). Hohmann e Weikart (2004) acrescentam ainda que “este estilo de interação permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdos da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo” (p.6).

1.5. O espaço e os materiais em jardim de infância

Tal como quando entramos na casa de alguém pela primeira vez, através da observação do lugar em que vive ficamos a conhecer um pouco da sua personalidade, também a observação de um espaço de educação de infância e a sua organização revelam a conceção pedagógica do educador. De facto, a forma como o educador organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem.

Quando falamos em espaço da sala existem dois termos que o compõem: espaço e ambiente. Estes dois termos embora diferentes, muitas vezes são utilizados de forma equivalente, considerando-se por isso pertinente fazer a sua diferenciação.

Para Forneiro (citado in Zabalza, 1998) “o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”, enquanto “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço

físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (p.232).

A organização do ambiente educativo da sala pressupõe por isso a existência de uma interligação entre a organização do grupo, do espaço e do tempo, sendo esta organização a base do desenvolvimento curricular, isto porque a forma como o grupo interage, o tipo de materiais existentes e a sua organização, assim como a gestão do tempo determina a forma como as crianças aprendem (OCEPE, 2016).

Relativamente ao espaço na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2011) deve ser pensado como “um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” para a autora esta forma de conceber o espaço faz dele “um lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço pedagógico como lugar que integra intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p.11).

Considera-se assim que o espaço e os elementos que dele fazem parte, constituem um fator de aprendizagem e a expressão da intencionalidade do educador, torna-se por isso fundamental, como referem Craidy e Kaercher (2001), que se reconheça que o espaço “não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica” (p.76). Assim torna-se indispensável uma constante reflexão do educador sobre a organização do espaço e flexibilidade para que esta organização seja modificada de acordo com as necessidades que o grupo vá apresentando, neste sentido Oliveira-Formosinho (2011) refere que

a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É no desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização (p.12).

Na mesma linha de pensamento Forneiro (1998, citado in Horn 2004) “afirma que um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na educação infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada” (p.28).

A participação das crianças na organização do espaço é fundamental para que se aproprie do espaço e do que este lhe possibilita, contribuindo para o seu desenvolvimento e autonomia e levando a uma descentração da figura do adulto, para Cardona (1999), “as salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes

tipos de atividades” (p.133), o que nos leva a afirmar que a organização do espaço promove a autonomia da criança bem como a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões.

Dentro desta perspectiva vários autores defendem a organização do espaço em cantos temáticos claramente delimitados, por considerarem que “propiciam não apenas dinâmicas de trabalho diferentes, mas também uma diferente relação da professora com as crianças” (Forneiro, 1998,p.238), Horn (2004) acrescenta ainda que neste tipo de organização “os procedimentos e as técnicas de ensino se tornam mais flexíveis, abertos e dinâmicos, favorecendo a exploração ativa do ambiente escolar, promovendo a possibilidade da criança manipular, jogar e experimentar sem a constante intervenção direta do educador” (p.85), Zamberlan, Basani e Araldi (2007) defendem também que espaços diferenciados estimulam e promovem o desenvolvimento da brincadeira.

Relativamente à aquisição do material da sala, deve ser adquirido de acordo com as necessidades e os interesses que as crianças manifestem, bem como dos projetos desenvolvidos ao longo do ano, o que poderá levar à introdução de novos materiais e à introdução de novas áreas que sejam desafiadoras para as crianças. No que diz respeito à sua seleção, as OCEPE (2016) definem alguns critérios que o educador deverá ter em atenção, tais como “qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26), devendo ser dada preferência a materiais reutilizáveis e naturais. Forneiro (citado in Zabalza, 1998) considera que os “materiais são provocadores da atividade infantil” (p.239), devendo por isso possibilitar que a criança os manipule e explore de forma autónoma e segura.

Deste modo podemos afirmar que a oferta de um espaço estimulante e a diversificação dos materiais favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança através de atividades da sua iniciativa como o brincar, permitindo também que a criança faça parte do seu processo educativo.

1.5.1. A organização do espaço e dos materiais em High-Scope

Nas salas de educação de infância que usam uma abordagem High-Scope, através da qual se pretende promover uma aprendizagem pela ação, os espaços são organizados de forma a permitir uma grande variedade de oportunidades de aprendizagem. Neste sentido a sala de atividades encontra-se dividida em várias áreas, como é o caso de: a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca. Esta forma de organização incentiva a criança a diferentes tipos de brincadeira, através da

qual a criança pode vivenciar práticas simuladoras do seu seio familiar. Oliveira Formosinho et al. (1996) refere por isso que “papéis, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (p.68), o que torna este tipo de espaço um promotor de aprendizagens ativas e um suporte para as diferentes aprendizagens curriculares.

Esta organização de sala não deve, no entanto, ter um modelo fixo do início ao fim do ano letivo, devendo a sua organização adaptar-se ao longo do ano de acordo com os interesses das crianças, pois tal como Hohmann e Weikart (2004) referem “os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (p.171).

Uma das prioridades em termos de organização neste modelo é garantir que as crianças tenham espaço para brincar, cada área deve ter um espaço suficiente para que possam trabalhar em simultâneo várias crianças.

O espaço e os materiais são organizados de forma que as crianças saibam onde estão e onde os podem encontrar, incentivando por isso à autonomia e à iniciativa da criança. Para Oliveira-Formosinho et al. (1996), “a organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais (...) visíveis, acessíveis e etiquetados (...) é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (p.69).

Esta consistência na organização permite que a criança tome iniciativas, que escolha o tipo de atividade quer realizar, levando a uma maior interação social dentro da sala.

Na opinião de Oliveira-Formosinho et al (1996) “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope” (p.69)

1.5.2. A organização do espaço e dos materiais em Movimento Escola Moderna

De acordo com o Movimento Escola Moderna, o espaço organiza-se em seis áreas básicas de atividade, distribuídas pela sala e uma área central polivalente para a realização de trabalho em grande grupo. Segundo Niza et al. (1996) as áreas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação, numa oficina de escrita e reprodução, num espaço de laboratório de ciências e experiências, num espaço de carpintaria e construções, num espaço de atividades plásticas e de expressões artísticas e também no espaço de

brinquedos, jogos e “faz de conta” e numa área polivalente para os encontros de grande grupo.

Para este autor é importante que os espaços se aproximem o mais possível dos espaços reais e que os materiais utilizados sejam autênticos, com exceção dos materiais da área do jogo e do faz de conta, pois segundo refere “evitamos os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante” (p.148).

A sala deverá ter um ambiente acolhedor e harmonioso. As paredes da sala são aproveitadas para expor as produções das crianças assim como os instrumentos de pilotagem, que servem de apoio à vida do grupo. Para Niza (1996, citado in Folque, 2018) “estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (p.55).

Os materiais devem ser organizados de forma a estarem ao acesso da criança, permitindo que os utilizem sem que seja necessária a intervenção do adulto e incentivando a autonomia da criança.

1.6. O jogo simbólico realizado na área da casinha

Através do brincar a criança imagina e cria lugares de fantasia, expressa os seus sentimentos e emoções. Sarmiento e Fão (2005 citada in Silva et al., 2017), consideram que o brincar constitui o meio mais natural para a aprendizagem da criança, tendo esta atividade lúdica um efeito sobre o desenvolvimento integral da criança, pois ao brincar está totalmente envolvida na ação.

A área da casinha, presente na maioria das salas de jardim de infância constitui-se como um espaço privilegiado para o brincar e o desenvolvimento do jogo simbólico. Para Costa (2003) a casinha é o espaço que acolhe, protege e motiva as novas crianças que todos os anos integram a educação pré-escolar. É nesta área que a criança estabelece um paralelismo com o seu meio ambiente, através da representação dos papéis que lhe são familiares. Ser o pai, a mãe, o bebé permite-lhe manter “a família consigo” enquanto está na escola. Também Oliveira-Formosinho et al. (1996) refere que

a criança que vai para a área da casa está imersa na vida familiar, através da perspetiva de uma mãe de família, irmã ou dona de casa. E esta é uma imersão no quotidiano através da experiência de um papel social (p.68).

A área da casa permite por isso a representação de inúmeros papéis sociais, que as crianças trabalhem cooperativamente, expressem os seus sentimentos e façam uso da linguagem na representação dos seus papéis. Por ser uma das áreas de eleição das crianças, o seu espaço deve ser estimulante e apelativo, capaz de promover a imaginação e a brincadeira, permitindo que a criança expresse os seus sentimentos e ideias.

Tendo isto em conta importa que o educador ao organizar esta área disponibilize materiais e adereços necessários para a representação de papéis, pois de acordo com Hohmann e Weikart (2004), “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (p.188).

É fundamental que a área disponha de materiais diversificados para que a criança possa explorar, especialmente instrumentos de cozinha. Equipamento como por exemplo fogão, armário para arrumação de loiça, frigorífico deve ser feito à escala da criança, contudo é importante que os instrumentos como pratos, talheres, tachos sejam à escala do adulto, pois segundo Hohmann e Weikart (2004) “as crianças preferem as coisas “a sério”, porque provavelmente vêm os adultos em casa usarem colheres, tijelas (...) e o impulso para imitar as ações dos adultos é muito forte” (p.189). Neste sentido pode-se também aproveitar as embalagens vazias dos produtos usados no dia a dia, pois ao brincarem com este tipo de objetos transmite-lhes a ideia de estarem a brincar com coisas reais, o que segundo Vygotsky (2012) “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa” (p.33).

Para Rigolet (2006), ao organizarmos uma área de jogo simbólico ou de faz-de-conta, torna-se imprescindível ouvir as crianças, entender as suas reais necessidades, não apresentando um espaço já pré-concebido, o que na maior parte das vezes acaba por ser uma área “onde tudo já existe antes de qualquer desejo ter oportunidade de ser manifestado pela criança, onde se trabalha para ela e não com ela”, querendo com isto dizer que a casinha é uma área das crianças devendo por isso ser construído com elas.

Importa por isso referir que se pretendeu com esta investigação compreender como pode a área da casinha ser promotora de uma aprendizagem significativa e que importância é atribuída pela educadora a esta área.

Considerando-se importante perceber a relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança, a sua importância na aprendizagem e de que forma contribui o brincar para uma aprendizagem significativa, assim como a influência que a organização do espaço e dos materiais têm no brincar.

Por último, pretende-se também conhecer a perspectiva da educadora em relação à área da casinha e que importância lhe atribui na aprendizagem da criança. Pretende-se ainda evidenciar as potencialidades e recursos que a área da casinha apresenta.

2. “Queremos transformar a nossa casinha” - Projeto de Intervenção

A palavra “projeto” está ligada à previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas aceções que correspondem a graus diferentes dessa previsão: referir uma intenção ou tenção mais ou menos vaga, corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de ação mais ou menos bem definido. (Katz et al., 1998, p.91)

O Projeto é um conjunto de decisões que são tomadas a partir da análise das necessidades e interesses do grupo de crianças que compõem a sala, mas também engloba a criação de metodologias de trabalho. Este serve ainda, como fator de organização, construção e reflexão da prática educativa, com o fim de assegurar a coerência desta mesma prática.

Através da observação direta feita ao grupo onde decorreu a PES, e tendo em consideração as características da faixa etária, as necessidades de cada criança, os seus interesses, assim como as fragilidades observadas na sala resulta o projeto “Queremos transformar a nossa casinha”

Este projeto teve como objetivo dar resposta a uma das áreas existentes na sala, nomeadamente a área da casa, que se considerou não estar a ser explorada de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e desafiante, assim como ao comportamento das crianças nesta área, e às dificuldades e inibição que algumas das crianças apresentavam na forma de se expressar verbalmente devido à sua faixa etária.

Tal como refere Rigolet (2006), concebemos a área da casa “como um lugar rico de experiências em todos os sentidos e com os cinco sentidos! Um lugar onde tudo possa acontecer, se transformar, evoluir...e, também, acabar!” (16).

Tendo sido a observação uma das estratégias iniciais e principais para a identificação das fragilidades, foi também esta observação que permitiu a identificação das potencialidades do grupo. Através destas potencialidades desenvolveu-se a intervenção, para minimizar as fragilidades sentidas.

Partindo do grande interesse que o grupo revelava pela exploração de histórias, brincadeiras de faz-de-conta e atividades de expressão plástica, o projeto “Queremos transformar a nossa casinha” surge depois do interesse manifestado após a leitura da obra “A casa da mosca fosca”, quando uma das crianças mostrou o interesse em ser a mosca fosca, uma das personagens da história.

Neste sentido questionou-se o grupo se gostaria de fazer um teatro, ao qual as crianças responderam prontamente que sim, muito entusiasmadas. A partir deste ponto surge uma nova questão – Onde poderíamos fazer o teatro? Uma das crianças sugere que o teatro poderia ser feito na área da casinha, mas observa que a casinha não tinha porta como a casa da história.

O livro e o recurso construído (Anexo D) serviram como estratégia e apoio para o início deste projeto e para que as crianças conseguissem identificar os elementos que fazem parte e são necessários numa casa.

O projeto teve como intencionalidade envolver todas as áreas de desenvolvimento, contudo centrou-se essencialmente na Área de Expressão e Comunicação.

A Área da Expressão e Comunicação engloba diferentes formas de linguagem necessárias para a interação da criança com os outros, para a expressão dos seus pensamentos e emoções e para a capacidade de compreender o mundo que a rodeia. É considerada por isso uma área essencial no desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como na aprendizagem de outras áreas (OCPE,2016)

O projeto de intervenção foi desenvolvido com base na metodologia de trabalho por projeto, que visa valorizar a participação da criança e do educador no processo de ensino aprendizagem, tornando-os responsáveis pela sua preparação e desenvolvimento pretendendo-se com isso desenvolver os seguintes objetivos gerais:

- Enriquecer e estimular a capacidade de linguagem oral;
- Favorecer momentos de prazer em grupo;
- Promover a interação e o trabalho entre os pares;
- Desenvolver atividades que incentivem a autonomia, o respeito pelo outro, a responsabilidade e capacidade de resolução de problemas;
- Incentivar o interesse pela comunicação e partilha de experiências;
- Promover o jogo dramático
- Proporcionar a participação dos pais no desenvolvimento do projeto.

Os objetivos delineados para o projeto de intervenção tiveram como intencionalidade ir ao encontro do Projeto Pedagógico e dos objetivos delineados pela

Educadora Cooperante para o grupo, nos quais aponta como uma das fragilidades observadas nas crianças, a dificuldade na forma de se expressarem verbalmente. Neste sentido foram definidos objetivos ao nível da área da Expressão e Comunicação, nomeadamente, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que enriquecessem e estimulassem a capacidade da linguagem oral, pois na vida da criança, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo, é através deles que a criança se expressa perante o Mundo, para Sim-Sim (1998), citado in Horta (2006) “É através da linguagem oral que comunicamos, exprimimos sentimentos e emoções e reorganizamos o pensamento” (p.13).

Acreditamos que um contexto educativo de qualidade também influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem e que quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam às crianças e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional.

O recurso ao livro e às histórias foram outro ponto em comum, no sentido que se pretendeu assegurar, de forma lúdica e dinâmica, experiências diversificadas que estimulassem o gosto e o desenvolvimento da linguagem oral, que segundo a educadora de infância Dina Florêncio

A palavra é um instrumento mágico, pois através dela podemos incutir nas crianças bem-estar, prazer, satisfação e até conhecimento. Através da leitura podemos levar a criança não só a ter contacto com os livros, com a palavra e com as letras, mas principalmente conduzi-la a um Mundo imaginário, onde ela possa encontrar personagens e situações diferentes daquelas que vive habitualmente.

Com isto, consideramos que os objetivos delineados para o projeto de intervenção foram ao encontro da área de intervenção prioritária definida pela educadora cooperante, uma vez que ambas pretendemos promover situações de desenvolvimento emocional, cognitivo e relacional, de desenvolvimento da autonomia, da identidade e do sentido de pertença ao grupo, assim como, fomentar uma comunicação confiante através de um vocabulário adequado, correto e rico.

As estratégias desenvolvidas ao longo do projeto foram ao encontro das intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, emocional, social, linguístico e cognitivo), sendo eles:

- Disponibilizar à criança uma interação livre e espontânea com o material ao dispor (ex: livro, fantoches, etc);

- Desenvolver ações para que exista uma partilha entre pares;
- Proporcionar um ambiente em que a criança se sinta acolhida, segura e apoiada;
- Envolver a família no projeto desenvolvido;
- Observar e compreender a complexidade da brincadeira das crianças;
- Brincar com as crianças;
- Conversar com a criança enquanto esta está a desenvolver alguma tarefa (dirigida ou não dirigida);
- Escutar atentamente a criança, oferecendo-lhe tempo necessário enquanto fala;
- Encorajar a criança a alargar o léxico através do reforço positivo;
- Inserir vocabulário diversificado nas conversas, mesmo que seja repetido ao longo da mesma;
- Explorar o uso de fantoches e máscaras;
- Organizar o espaço da área da casa com as crianças;
- Introduzir materiais reais na área da casa e materiais que favoreçam o faz-de-conta;
- Construir máscaras para a dramatização de histórias;
- Criar um livro com as crianças;
- Explorar as capacidades de dramatização e improvisação da criança.

Revelando o grupo, como já referimos, bastante interesse na exploração de histórias uma das estratégias primordiais foi abordar o tópico de interesse do projeto com o apoio a histórias e levar a exploração da história para dentro da área da casinha.

Considerámos também pertinente lançar as diversas atividades em situação de grande grupo, como estratégia para a comunicação entre o grupo, o respeitar a vez do outro falar e alargar o período de concentração do grupo.

Uma outra estratégia foi a melhoria do espaço da área da casa de forma a permitir que as crianças desempenhassem papéis mais diversificados e mais ricos nos jogos de faz de conta que realizam.

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto e que passamos a apresentar, apesar de terem um carácter pedagógico, tiveram sempre uma vertente lúdica.

Quadro 1- Atividades desenvolvidas no projeto

Atividades desenvolvidas no projeto “Queremos transformar a nossa casinha”	
6 de novembro	Leitura da história “A casa da Mosca Fosca” com recurso a fantoches
9 a 10 de novembro	Dramatização pelas crianças da história “A casa da Mosca Fosca” com recurso a fantoches
11 de novembro	Envio de livro para leitura em família
23 a 27 de novembro	Construção do telhado para a área da casa
30 de novembro	Reconto da história “A casa da mosca fosca”
4 de dezembro	Construção do guião para o teatro da “A casa da Mosca Fosca” e de um livro
7 a 11 de dezembro	Construção das máscaras para o teatro
14 de dezembro	Pedido de desperdício aos pais
15 de dezembro	Alteração do espaço da casa e colocação do telhado
16 de dezembro	Construção e finalização do livro “A casa da mosca fosca”
4 de janeiro	Colocação da parede da casa
5 de janeiro	Construção da porta, cortinados e floreira para a área da casa
6 de janeiro	Registo e construção de um painel com fotos da leitura em família
13 a 14 de janeiro	Inventário e arrumação dos materiais para a área da casa
18 de janeiro	Ensaio para o teatro
20 de janeiro	Confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca”
21 de janeiro	Teatro “A casa da mosca-fosca”

A pouca concentração que o grupo apresentava pediu que as atividades desenvolvidas fossem dinâmicas e menos extensas. O lançamento de cada atividade foi feito numa tentativa de ir ao encontro das potencialidades do grupo, tal como a exploração da história, acabando por ser a atividade que lançou os principais momentos do desenvolvimento do projeto.

Como recurso e forma de envolver as famílias no projeto, foi enviado o livro “A casa da mosca fosca” todos os dias para casa de uma criança para que tivesse oportunidade de o ler com a sua família. Neste seguimento foi também pedido às famílias que partilhassem uma foto desses momentos de leitura no grupo de WhatsApp da sala para que as crianças pudessem partilhar no dia seguinte esses momentos com os pares e falar sobre eles.

Para o melhoramento da área da casa, foi pedida a participação da família com o envio de embalagens vazias, utensílios velhos de cozinha. Inicialmente pensou-se também em pedir roupas já não utilizadas para a área do faz de conta, mas com as restrições existentes devido à pandemia não foi possível avançar com esta ideia.

Para o desenvolvimento do projeto recorreu-se a uma metodologia de trabalho por projeto, por se considerar desempenhar um papel fundamental na educação pré-escolar, pois estimula e valoriza o desenvolvimento intelectual e social das crianças, promovendo inúmeras oportunidades de aprendizagem, de acordo com Leite et al (1989), consiste numa “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (p.140)

Partindo deste princípio, como forma de implementação do projeto questionou-se acerca do tema de interesse das crianças, em conjunto construiu-se as seguintes teias:

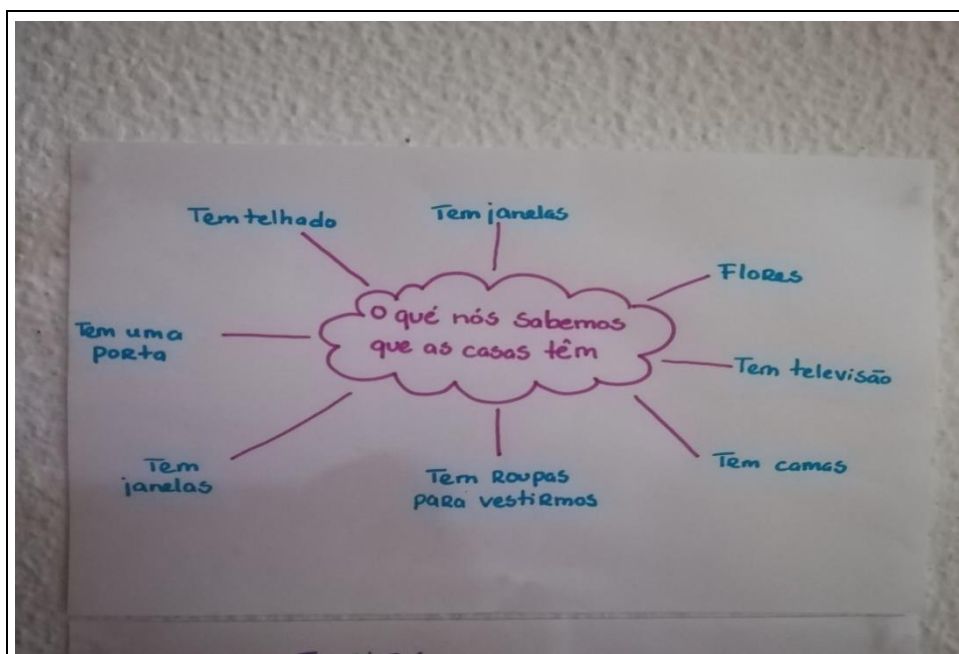


Figura 1 – Registo das ideias das crianças sobre “o que já sabemos”

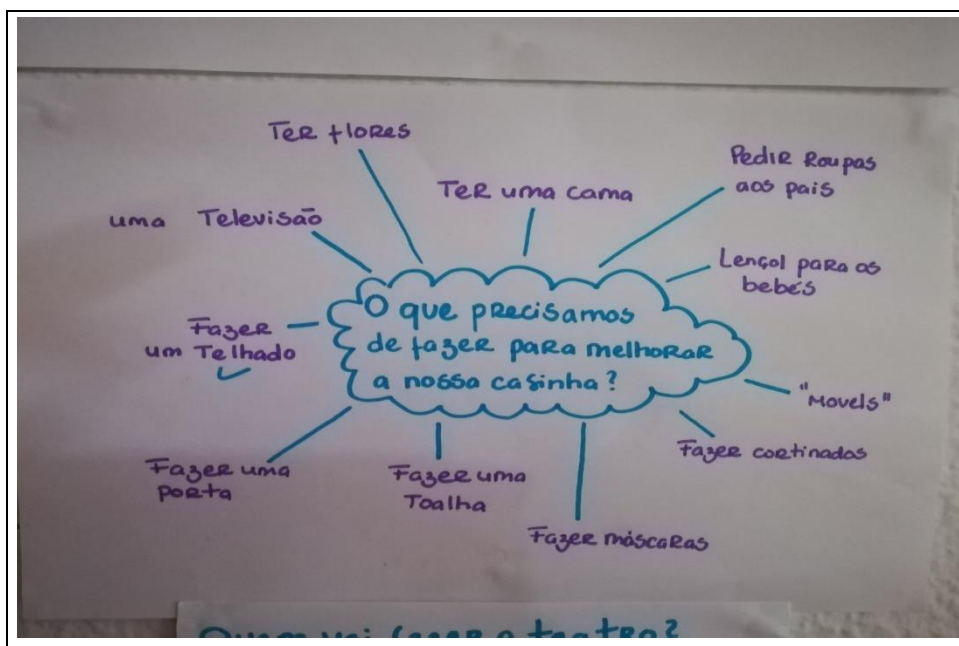


Figura 2 – Registo das ideias das crianças sobre “o que precisamos de fazer”

Através destas teias esquematizamos as ideias e conceções das crianças, o que sabiam existir numa casa, o que consideravam necessário terem na área da casinha, definindo-se também com as crianças as que iriam participar no teatro e as que iriam participar na melhoria da casinha. Segundo Vasconcelos (1998) é uma fase em que “o educador deve ajudar a manter os diálogos e discussões, pois estas ocorrências são muito importantes para que as crianças tomem consciência das suas intenções”. (p.140).

A execução do projeto realizou-se com a participação ativa das crianças, através de uma planificação que partiu dos seus interesses e necessidades e que teve como intenção articular as diferentes áreas de conteúdo.

Neste sentido foi realizado um cronograma de ações com uma previsão que pretende apresentar o planeamento geral de todo o projeto de intervenção, tendo sempre presente o envolvimento do grupo e dos adultos da sala (Anexo C).

O projeto desenvolvido permitiu que as crianças participassem ativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvessem competências sociais que permitirão melhores interações entre pares.

Em grupo foram construídos alguns objetos para a área da casa nomeadamente: um telhado, a fachada da casa, flores, cortinados, porta, molduras com fotos, um livro de histórias, máscaras, foi também pedida a colaboração das famílias para o enriquecimento da área. Com a ajuda do meu pai foi construída uma cama maior, um escaparate para a cozinha, e um chariot para as fantasias. Os móveis existentes na área também se encontravam muito degradados, inclusivamente o forno e a máquina da roupa não abriam,

foram arranjados, colocados puxadores novos e foram todos pintados ficando a área mais alegre e apelativa.

Para as camas foram feitos uns colchões e uns lençóis e uma toalha para a mesa da cozinha.

Consideramos que os objetivos propostos de reorganizar esta área e de torná-la num espaço capaz de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e que fosse ao encontro das necessidades das crianças foram cumpridos, a área tornou-se mais rica e esteticamente mais apelativa para as crianças (Anexo E; Anexo F).

Tendo esta situação sido visível através de novas dinâmicas observadas na área, pela afluência que a área passou a ter tanto por meninas como por meninos, foi possível observar novas interações entre crianças e entre crianças e adultos.

Consideramos que participação coletiva no projeto promoveu a partilha, a interação, a cooperação, a autonomia e o respeito tendo esta situação sido notória nos momentos de arrumação e de cuidado com o material existente na casa, assim como no cumprimento das regras já existentes na área.

Destacamos para o facto de as crianças se terem tornado mais comunicativas e expressivas, algumas delas revelando até maior confiança e autoestima nos momentos de falar em grande grupo.

Pretendi com as atividades desenvolvidas criar um fio condutor do projeto, que considero ter sido bem conseguido, estando estas articuladas entre si e decorrendo com princípio, meio e fim, o que possibilitou que as crianças percebessem o seu trajeto e através dele obtivessem uma aprendizagem significativa.

Através da realização deste projeto foi possível verificar que o mesmo permitiu que se trabalhassem todas as áreas de conteúdo de forma transversal, traduzindo-se numa mais-valia para o desenvolvimento global da criança.

Como limitação à realização do projeto, destaco os episódios em que o mesmo teve de ser interrompido devido ao isolamento da sala causado pelo covid, assim como todos os impedimentos e limitações causadas pela pandemia, nomeadamente a impossibilidade de colocar roupas na área do faz-de-conta, de juntar crianças de outra sala ou fazer visitas ao exterior, assim como a instabilidade de planificar não sabendo se existiriam crianças para estagiar.

O facto de as escolas terem encerrado, impossibilitou-me também de fazer uma apresentação do projeto com as crianças, tendo tido apenas possibilidade de registar em grande grupo o que tinha significado para elas esta mudança na área da casa, como se pode verificar na imagem seguinte.

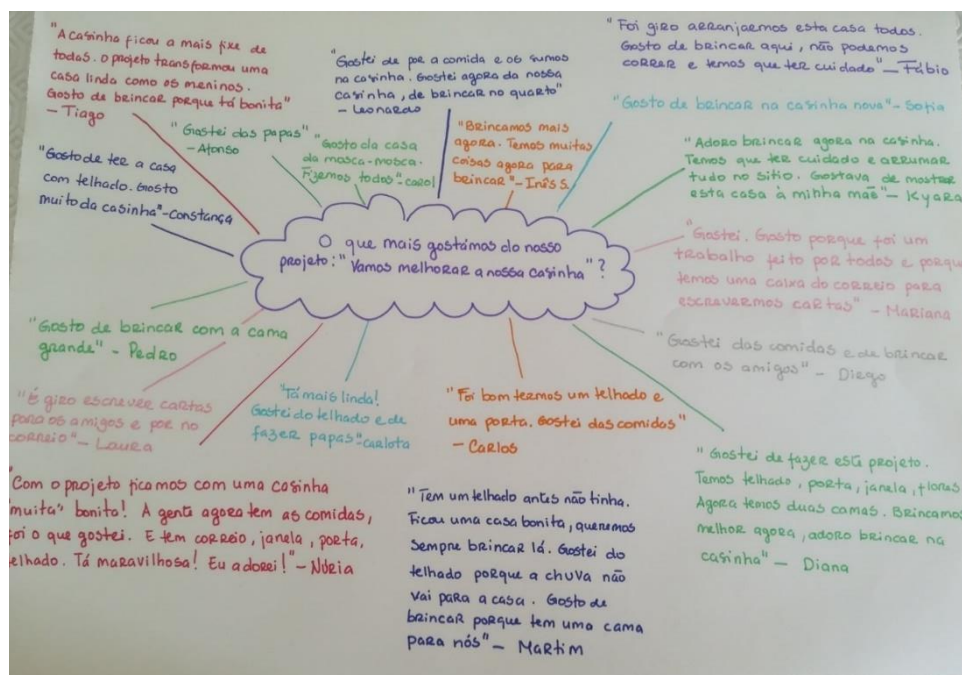


Figura 3 - Registo das crianças sobre o que mais gostaram na intervenção da casinha

Acreditamos, no entanto, que este projeto não tenha terminado aqui, pois além do entusiasmo das crianças em quererem participar, também os adultos da sala desenvolveram uma nova perspetiva sobre as potencialidades que esta área apresenta e vontade de dar continuidade às estratégias aplicadas na sala. Cremos que muito mais poderia ter sido feito e podendo dar continuidade ao projeto muito mais poderia ser explorado, como exemplo disso tenho a caixa de correio que foi colocada na casinha e que daí, novos projetos poderiam ser trabalhados.

Para finalizarmos queremos apenas referir que consideramos que “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferland, 2006, citado por Silva et al. 2017, p.46), e sendo a área da casa uma área privilegiada para o desenvolvimento do jogo simbólico, é possível através de projetos como este, desenvolver de uma forma lúdica, diferentes conteúdos e competências pois além de ser um espaço que permite a representação de inúmeros papéis sociais, permite também que as crianças trabalhem cooperativamente, expressem os seus sentimentos e façam uso da linguagem na representação dos seus papéis.

3. Métodos e Procedimentos

Neste ponto apresentamos o tipo de estudo realizado e os principais instrumentos mobilizados para a recolha de informação deste projeto de investigação.

3.1. Metodologia

Quando falamos em investigação torna-se importante perceber antecipadamente o paradigma metodológico segundo o qual o estudo é orientado, este estudo assume uma natureza qualitativa interpretativa e regula-se pelos princípios da investigação-ação.

Ao utilizarmos o termo investigação remetemos para algo que necessita de estudo ou uma série de estudos aprofundados sobre determinado tema ou problema, é sobre esse problema que irá incidir a investigação.

A investigação qualitativa assume um papel preponderante num contexto educativo devido às suas características, pois de acordo com Bogdan & Biklen (1994) “na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47), assim tendo este relatório por base a observação, e um paradigma interpretativo da compreensão de dados, sendo que a compreensão desses dados não pode ser feita através de critérios de quantificação, mas sim através de palavras, imagens e da reflexão do que observa, considerou-se ser esta a forma mais adequada para a investigação.

A investigação qualitativa contempla diferentes abordagens, contudo para este estudo será utilizada uma abordagem de investigação-ação. Esta abordagem permite que através de um olhar reflexivo o professor desempenhe um papel de investigador no próprio campo de intervenção e encontre a resolução para um determinado problema ou fragilidade promovendo uma mudança ou melhoramento.

A investigação-ação tem assim de partir de uma questão problema, ou seja, de uma situação que o investigador considere que possa existir uma melhoria ou que necessite de uma mudança para que se desenrole um processo de investigação.

Posto isto, através desta abordagem pretende-se conseguir uma melhoria da prática para a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Relativamente à recolha de dados, será privilegiada uma recolha qualitativa essencialmente através da observação feita pelo investigador, recorrendo às observações diretas, notas de campo, registo fotográfico e a entrevistas semiestruturadas.

3.2. Técnica e Instrumentos de Recolha de Dados

“Uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente” (Bell, 1997, p. 14), neste sentido recorreu-se a diferentes instrumentos para a recolha de informação fundamental sobre os aspetos que se pretende estudar.

Post e Hohmann (2004) referem que “de forma a lembrar aquilo que se acabou de ver ou de ouvir, é preciso tomar anotações breves e pessoais” (p.317), no que respeita a esta investigação os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e participante, notas de campo e a entrevista.

3.3. Observação direta e participante

Uma observação atenta é importante na prática educativa, e no desempenho dos educadores de infância e professores, aperfeiçoando-a regularmente. Observar em contexto de investigação não se revela uma tarefa fácil, exigindo treino e disciplina, segundo Graue e Walsh (2003) a observação começa com aquilo que é visível, ou seja, aquilo que todos os observadores conseguem ver. Só mais tarde é que se transforma naquilo que o “observador comum” não tinha reparado, ou seja, o que nem todos os observadores conseguem ver.

A observação participante constituiu um dos meios fundamentais para a recolha de dados da presente investigação, durante o período de estágio a observação foi evidentemente a base de toda a investigação e o que me permitiu registar as ações e interações, acontecimentos e reflexões no desenrolar do projeto.

Na perspetiva de Esteves (2008) o processo de observação permite que o investigador tenha um conhecimento direto sobre os acontecimentos que ocorrem em determinado contexto, o que significa que a observação participante permite por isso recolher dados de forma sistemática, onde os observados e o próprio investigador atuam num mesmo contexto, embora desempenhem papéis diferentes (Bodgan & Taylor, 1996).

“A observação participante é, portanto, uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem.” (Lessard et al., 1990, p.155).

No entanto Carmo e Ferreira (1998) referem que se torna importante que durante o momento de observação os investigadores consigam ter “a capacidade de se distanciarem

do objeto de observação, ainda que este pertença à sua cultura (...) e a capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural” (p.97).

3.4. Notas de Campo

Durante o período de estágio foram realizados registos das observações através de notas de campo que posteriormente foram analisadas. Muitas vezes estas notas foram utilizadas não só como uma descrição das observações, mas também como “um instrumento de interpretação-interrogação” (Lopes 1993, citado in Gerhardt & Silveira, 2009, p.76), permitindo também refletir sobre o que se regista.

Neste sentido Bogdan e Biklen (1994) referem que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 152), os autores acrescentam ainda que as mesmas devem ser “detalhadas, precisas e extensivas” (p.150), querendo com isto dizer que devem descrever as situações observadas o mais pormenorizadamente possível.

As notas de campo envolvem, portanto uma componente descritiva e uma reflexiva. A componente descritiva tem como intenção “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”, na componente reflexiva o que se pretende é mostrar “o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

3.5. Entrevista

A entrevista é um dos métodos de recolha de informação patente na investigação com a vertente educativa, sendo por isso considerada “uma das técnicas mais comuns e mais importante no estudo e compreensão do ser humano” (Aires, 2011, p.27).

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra (Morgan, 1988, citado in Bogdan & Biklen, 1994, p.134), os mesmos autores referem que a realização de uma entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (p. 134).

Na investigação qualitativa, as entrevistas “podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134).

Neste tipo de investigação o género de entrevistas mais comuns são as entrevistas semiestruturadas, em que o investigador através de um guião previamente estruturado, coloca um conjunto de questões claras e diretas, dando a liberdade aos entrevistados de responderem abertamente e, caso sintam necessidade, poder-se-á ainda acrescentar outras questões (Máximo-Esteves, 2008).

Foi então construído um guião de entrevista (Apêndice A) para esta investigação, através da qual me possibilitou compreender a conceção que a educadora cooperante tem relativamente à área da casinha e o que significa para si esta área em termos de aprendizagem numa sala de pré-escolar

4. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Depois de referidos os procedimentos metodológicos utilizados, será feito neste ponto a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos ao longo desta investigação, tendo ainda em conta o enquadramento teórico que a suporta.

Este estudo como já referido anteriormente pretende compreender como pode a área da casinha ser promotora de uma aprendizagem significativa e que importância é atribuída pela educadora a esta área.

Para responder às questões de investigação é feita uma interpretação dos dados a partir da opinião da educadora, assim como através das observações realizadas e das notas de campo.

4.1. Apresentação e Análise da Entrevista

A entrevista realizada teve como finalidade entender a percepção que a educadora cooperante tem relativamente sobre a área da casinha e compreender como pode esta área ser promotora de uma aprendizagem transdisciplinar e significativa.

A entrevista teve por base um guião previamente elaborado que serviu de suporte orientador e que seguidamente passamos a apresentar.

Quadro 2- Tópicos e objetivos da entrevista

	Tópico	Objetivo
A	Legitimação da entrevista	-Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista para a investigação em curso; -Garantir a confidencialidade da entrevistada; -Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista;
B	Organização do espaço e materiais	-Conhecer de que forma a educadora organiza as áreas da sala; -Identificar a valorização dada quando organiza o espaço da casinha; -Saber que materiais considera relevantes para uma aprendizagem significativa nesta área; -Saber a valorização dada à participação das crianças na organização da sala;
C	Percepção da educadora sobre a área da casa e as suas potencialidades	-Conhecer a perspetiva da educadora sobre as potencialidades na área da casa; - Saber como usa essas potencialidades para desenvolver uma aprendizagem significativa; -Saber qual a perspetiva da educadora quanto ao desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar nesta área;
D	Influência do projeto no grupo	-Conhecer a perspetiva da educadora em relação ao projeto; -Conhecer a perspetiva da educadora quanto ao envolvimento das crianças no projeto; -Conhecer a perspetiva da educadora sobre alterações na dinâmica do grupo com a implementação do projeto;

Para garantir um registo fidedigno a entrevista foi gravada com a autorização da entrevistada e transcrita na íntegra após a sua realização.

Seguidamente procedeu-se a uma análise do conteúdo da entrevista.

Para uma melhor compreensão e análise dos conteúdos recolhidos construiu-se uma ficha-síntese com a seleção dos conteúdos da entrevista que permitem responder à questão de

partida. A tabela encontra-se dividida em duas colunas, encontrando-se na primeira coluna os tópicos da entrevista e na segunda coluna a informação significativa.

Quadro 3- Análise do conteúdo da entrevista

1. Organização do espaço e materiais: organização, valorização da área da casa, materiais relevantes, valorização da participação das crianças	
Perspetiva sobre a forma de estruturar as áreas	<p>“Quando organizamos o espaço, seja a área da casinha ou qualquer outra área, na minha forma de pensar temos que ir ao encontro das necessidades do grupo que estou a acompanhar, seja jardim de infância ou seja creche.”</p> <p>“(…) geralmente a casinha vai sendo adequada com as necessidades deles, ou seja, eu até posso no início do ano, porque é frequente nós iniciarmos o ano letivo com as áreas organizadas, o espaço já estar organizado, mas depois com o decorrer do ano letivo eu vou-me apropriando das necessidades do grupo face às áreas que tenho na sala e vou ajustando.”</p> <p>“(…) a casinha geralmente é aquela área em que atrai muitas crianças (…)”</p> <p>“(…) é uma área que costuma estar todo o ano e que vai sendo construída de acordo com as necessidades que o grupo apresenta.”</p>
Perspetiva sobre organização da área da casa	<p>“(…) tem que ser uma área espaçosa que eles se possam movimentar-se de forma o mais harmoniosa possível.”</p> <p>“Tem que estar estruturada e organizada, portanto tem que existir o sítio para guardar, para fazer a classificação, a seriação, como os alimentos, os talheres, as roupas, os adereços, os sapatos, os chapéus, as perucas, tudo aquilo que convém estar.”</p> <p>“(…) o ideal será com a própria criança ir ajustando e questionando a criança qual o melhor sítio para se organizar as coisas (…) porque eles têm que aprender também, a que as coisas estejam organizadas.”</p> <p>“(…) eu tento não interferir muito na brincadeira porque ali espelham-se muitas vivências... exteriorizam-se muitas emoções, invertem-se papéis. Crianças que às vezes são mais submissas e uma situação às vezes de mais timidez, ali assumem outro tipo de papéis e a casinha acaba por ser ali uma catarse para a criança. Eu gosto de ficar do lado de fora a perceber como é que eles se relacionam (…) mas a minha intencionalidade é que seja uma área que lhes dê prazer, que seja suficientemente atrativa para trabalhar tudo isso.”</p> <p>“(…) acho que a casinha precisa mesmo de estar adequada a eles, ou seja, a cama grande para eles se deitarem, a roupa para eles vestirem, os sapatos para eles calçarem, as panelas maiores para eles brincarem e... não usar a casinha como aquele estereótipo (…) tentar aproximar ao máximo das coisas reais para eles expandirem as suas emoções ali”</p>
Perspetiva sobre o tipo de materiais na área da casa	<p>“A mesa com as cadeiras, o fogão, um armário, duas colheres, só isto (…) é tão limitada”</p> <p>“(…) aquelas coisas básicas da alimentação, os talheres, os copos, os pratos, a mesa (…) depois pode-se ir complementando (…)”</p> <p>“(…) a questão dos materiais (…) depende das necessidades.”</p> <p>“(…) os elementos que a constituem podem ser elementos (…) decisivos para aquilo que tu queres trabalhar (…)”</p> <p>“(…) coloca elementos que fazem parte de determinada cultura (…) estamos a abrir os horizontes (…) vai abrir as possibilidades daquilo que eles possam fantasiar, brincar, explorar, sentir.”</p> <p>“(…) os materiais são como se fossem as sementes daquilo que tu queres trabalhar (…)”</p>
Perspetiva da participação das crianças na organização do espaço	<p>“(…) com a colaboração e a participação das crianças. Porque se elas estiverem envolvidas em todo o processo vão valorizar aquele espaço (…)”</p> <p>“(…) na área da casinha em termos de arrumação, é sempre muito difícil, porque para brincar está lá muita gente, para arrumar... (…) o educador tem que estar atento e tem que fazer com que as outras crianças que tenham a tendência de não quererem cumprir ali a regra do</p>

	<p>arrumar insistir, porque é fazer uma regra, é cumprir e é difícil, dá trabalho (...) mas é questioná-los, levá-los a pensar...”</p> <p>“(...) se eles participarem na organização do espaço (...) estamos a falar da casinha e dos materiais, eles vão reagir de outra forma e proceder de outra forma. Tem que ser sempre com a participação das crianças.”</p> <p>“Em relação (...) aqueles materiais padrão que já fazem parte da casinha, (...) eles não têm participação. O que depois eu faço é consoante vai decorrendo o ano letivo começar a questioná-los e a perguntar o que é que eles gostavam de lá ter ou que faz falta (...) motivá-los a participarem e a colaborarem, ou por exemplo às vezes trazer as coisas como sugestão e depois partir daí e ver o que eles têm a dizer.”</p> <p>“(...) nós adultos vamos colocando as sementes e adequando a organização, os materiais, o envolvimento deles na área da casinha.”</p> <p>“(...) na casinha também existe a questão de eles perceberem que têm voz e que se dá valor aquilo que eles dizem, às preferências que eles têm. Dar-se voz à criança e a maior parte das vezes não se dá (...) Porque é como se tivesse aqui a casinha (...) pronto está aqui e está feito... É é aquilo do princípio ao fim do ano letivo.”</p> <p>“(...) eu acho que às vezes temos muitos recursos e damos-lhe pouco valor e a área da casinha é uma delas.”</p>
2. Perceção da educadora sobre a área da casa e as suas potencialidades	
Perspetiva sobre as potencialidades da área da casinha	<p>“(...) a área da casinha (...) é um mundo, tu podes trabalhar, a escrita, a matemática, as relações, as emoções (...) eu vejo uma catarse de tudo aquilo que envolve.”</p> <p>“(...) as potencialidades da casinha, a maior parte dos adultos observam, mas não têm essa consciência...”</p> <p>“(...) com a casinha tu trabalhas tudo (...) fazes todo o trabalho de pré-escolar! Não é preciso existirem fichas... não é preciso existirem coisas estruturadas...”</p> <p>“(...) eles estão numa idade em que o brincar é o essencial para o seu desenvolvimento, se a área da casinha é a potencializadora desse brincar e tu podes pegar nesse brincar e torná-lo com uma intencionalidade educativa e trabalhar todas as áreas abrangentes do desenvolvimento da criança!”</p> <p>“(...) se quiseres fazer da casinha o centro do teu trabalho pedagógico tens as ferramentas necessárias para trabalhares a criança de uma forma global”</p>
Perspetiva da educadora de como desenvolve uma aprendizagem significativa através das potencialidades indicadas	<p>“O educador tem que estar atento, tem que saber ouvir, além de ver tem que saber ouvir as crianças que o rodeiam... e o ouvir às vezes são aquelas coisas, quando eles estão cada um no seu espaço a brincar e ter ali a sensibilidade e a capacidade de perceber o que é dito entre linhas (...)”</p> <p>“(...) pegar nisso e ir ao encontro daquilo que as crianças vão demonstrando e vão referindo e a aprendizagem significativa para mim é essa. Sempre que se for ao encontro daquilo que as crianças sentem e querem...”</p>
Perspetiva da educadora sobre o desenvolvimento de um projeto transdisciplinar na área da casa	<p>“(...) a casinha por si só no meu ponto de vista já faz um trabalho transdisciplinar com consciência ou sem consciência do adulto, (...) o facto de eles se conseguirem colocar em outros papéis, de eles exteriorizarem emoções, representarem concepções que eles têm de casa ou concepções que (...) têm da sociedade”</p> <p>“É o aprender a relacionar-se e a estar com o outro (...)”</p> <p>“Eu acho a casinha dos sítios mais transdisciplinares nas áreas (...) que compõem um jardim de infância (...) a casinha vai mais além porque mexe com as emoções, o nosso interior”</p>
Perspetiva da educadora para	<p>“A área da casinha (...) trabalha a matemática, a escrita, portanto, fazer uma lista de compras, terem canetas e papeis disponíveis... tá a trabalhar a escrita.”</p>

um trabalho transdisciplinar	<p>“(…) depende de que tipo de materiais se colocam disponíveis para a criança poder explorar e utilizar, portanto quanto mais diversificado for, mais transdisciplinares são essas aprendizagens.”</p> <p>“Se tiverem caixas de vários tamanhos (…) sapatos de vários tamanhos, roupas, perucas, (…) trabalhas a matemática, voltamos um bocadinho aquilo que tenho estado aqui a dizer (…) acaba por ser transdisciplinar.”</p> <p>“(…) através de projetos que vás fazendo como saber culturas de outros países e colocares lá, tudo isso depois é vivenciado ali na casinha, portanto é tentar aproximar aquela área o mais possível das diversas realidades e diversificá-la o mais possível para que esse trabalho transdisciplinar possa surgir.”</p>
3.Perceção da educadora sobre a influência do projeto no grupo	
Perceção da educadora em relação ao envolvimento das crianças no projeto	<p>“O envolvimento do grupo foi muito positivo...as crianças mostraram sempre uma muita motivação e envolvimento em todas as fases do projeto.”</p> <p>“(…) o projeto ter sido planeado e desenvolvido com as crianças e de acordo com opiniões e ideias deles, fez com que eles se envolvessem ainda mais...e acabou por lhes fazer ainda mais sentido.”</p>
Perceção da educadora sobre as alterações na dinâmica do grupo com o desenvolvimento do projeto?	<p>“(…) a área da casinha foi sempre muito procurada pelo grupo, mas existia uma escassez de materiais e o espaço (…) não correspondia às necessidades do grupo, o que não tornava o espaço desafiante para eles e existiam conflitos entre eles com muita frequência.”</p> <p>“Com a implementação do projeto e a adaptação do espaço da casinha, existiram (…) algumas alterações na dinâmica do grupo.”</p> <p>“Os conflitos entre eles diminuíram, (…) passaram a brincar também durante mais tempo...os materiais introduzidos ajudaram a que o jogo simbólico se tornasse mais rico e observo muitas dinâmicas entre eles que antes da intervenção não existiam.”</p> <p>“Os papéis que eles desempenham são também mais diversificados.”</p> <p>“Eles exploram muito mais (…)”</p>

A educadora considera que tanto a organização da casinha como de outra área deve de ir ao encontro das necessidades do grupo que acompanha, sendo que inicia o ano letivo com as áreas organizadas, mas com o decorrer do ano letivo e conforme se vai apropriando das necessidades do grupo vai ajustando as áreas. Refere, no entanto, que a área da casinha é uma área muito requisitada e que se se mantém ao longo de todo ano.

Na sua perspetiva a área da casinha deve ser espaçosa para que possa existir movimento, deve ser estruturada e organizada, com sítios para se guardarem os objetos, com a possibilidade de classificação e seriação e que apesar de as crianças estarem a brincar tem de existir organização, acrescentando que esta organização deve ser feita em conjunto com a criança, questionando-a e ajustando de acordo com o que ela diz.

Refere que desempenha um papel de observadora nesta área, tentando apenas intervir se necessário pois espelham-se vivências, exteriorizam-se emoções, invertem-se papéis, considera por isso a casinha como uma catarse para a criança, tendo como intencionalidade que a mesma seja atrativa para que todos os aspetos referidos possam ser trabalhados e que proporcione prazer à criança. Entende que a área deve estar

adequada às crianças, aproximando-se o mais possível do real para que as crianças possam expandir as suas emoções.

A educadora considera que é necessário a existência de algum material básico como é o exemplo dos talheres, os copos, os pratos, as frutas, a mesa, no entanto refere que apenas isso torna a área limitada. Contudo refere que os materiais dependem também da necessidade do grupo, dos projetos que se trabalhem ou do que se queira provocar na criança. Entende os materiais como decisivos para abrir possibilidades á fantasia, ao brincar, a explorar, a abrir horizontes.

Destaca a importância da colaboração e participação da criança no processo de organização, referindo que se existir envolvimento em todo o processo existe uma maior valorização do espaço e dos materiais. Salienta que para as crianças pequenas que ainda estão a aprender é fundamental fazerem parte da organização. Considera que em termos de arrumação é um conceito difícil de incutir nas crianças e que se torna necessário que o educador esteja atento para os questionar e os fazer pensar sobre as regras de arrumação e organização. Relativamente aos materiais, no decorrer do ano letivo tem por hábito questionar as crianças sobre o que gostavam de ter na área, também como forma de os motivar a participarem e a colaborarem, referindo ser uma forma de as crianças perceberem que têm voz e que se valoriza o que eles dizem e as suas preferências.

Refere como potencialidades da área da casinha a serem trabalhadas: a escrita, a matemática, as relações, as emoções, considera, no entanto, que por vezes o educador não tem essa consciência. Salienta que através daquela área é possível fazer todo o trabalho de pré-escolar, sem que seja necessário recorrer a fichas ou a trabalhos estruturados. Destaca para o facto de o brincar ser essencial para crianças desta faixa etária e para o seu desenvolvimento, podendo o educador através da área da casinha, que é potencializadora desse brincar, dar-lhe intencionalidade educativa e trabalhar todas as áreas. Acrescenta que esta área pode ser o centro do trabalho pedagógico uma vez oferece todas as ferramentas para trabalhar com a criança de uma forma global.

Para promover uma aprendizagem significativa entende que o educador deve estar atento e mais do que ver, deve saber ouvir as crianças, ter sensibilidade e capacidade de perceber quando as crianças estão a brincar o que vão dizendo, considera que a aprendizagem significativa é ir ao encontro do que as crianças manifestam e do seu interesse.

Acredita ser possível desenvolver um projeto transdisciplinar através desta área, sendo que a área por si só permite um trabalho global da criança, no entanto os elementos que a constituem se forem colocados com intencionalidade educativa podem tornar essa

aprendizagem transdisciplinar. Salaria que esta área é das mais transdisciplinares que constituem uma sala de jardim de infância, referindo que esta área vai mais além do que o desenvolvimento de conteúdos pois permite que a criança trabalhe e exteriorize as emoções, que aprenda a relacionar-se e a estar com o outro.

Considera que o desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar depende do tipo de materiais que se disponibilizam para a criança explorar e utilizar, quanto mais diversificado for esse tipo de material mais transdisciplinares serão essas aprendizagens. Refere que materiais de diversos tamanhos como caixas, roupas, sapatos permitem trabalhar a matemática, disponibilizar papeis e canetas, fazer listas de compras permite trabalhar a escrita, assim como trazer elementos de outros países permite trabalhar a cultura, aproximando as crianças das diversas realidades.

No caso específico do projeto realizado reconhece que o envolvimento do grupo foi sempre muito positivo e que as crianças se mantiveram sempre envolvidas e curiosas nas várias etapas do processo. Destaca para o facto de o projeto ter sido planeado e desenvolvido com as crianças e de acordo com os seus interesses se tornou mais significativo.

No que se refere às alterações observadas na dinâmica do grupo com o desenvolvimento do projeto, a educadora considera que o espaço se tornou mais desafiante e passou a responder às necessidades do grupo. Passaram a existir novas dinâmicas no grupo, os conflitos entre os pares diminuíram consideravelmente. Refere também que o jogo simbólico se tornou mais rico e que as crianças passaram a brincar por mais tempo.

4.2. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Projeto

Neste tópico serão descritas algumas das intervenções realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar, durante o período de estágio.

As intervenções selecionadas e mobilizadas neste relatório de projeto de investigação tiveram como intencionalidade potencializar aprendizagens significativas que partissem dos interesses e necessidades das crianças. Estando a aprendizagem da criança relacionada ao brincar procurou-se através do projeto desenvolvido na área da casinha promover atividades que articulassem esta área com as diferentes áreas de conteúdo.

De seguida apresento e descrevo as propostas realizadas e escolhidas e a análise das mesmas.

4.2.1. Atividade 1 - “Leitura da história “A casa da mosca fosca” com recurso a fantoches”
(Anexo D)

Data: 6 de novembro

Intencionalidade: Favorecer o respeito pelo outro; contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral; levar a criança a distinguir as personagens da história; desenvolver a compreensão dos acontecimentos da história; incentivar a criança á contagem dos animais; promover a contagem ordinal; permitir o envolvimento da criança em situações de representação dramática; identificar os diferentes animais.

Materiais: Recurso didático com fantoches; Livro.

Contexto, descrição e análise da atividade: Esta atividade teve início com a leitura da história “A casa da mosca fosca”. Para realizar a leitura desta história criei um elemento lúdico, uma casa em 3D feita de cartão, com um telhado removível e o seu interior decorado com cortinas, uma mesa posta, tapete e alguns recortes de peças existentes em casa. Contruí também as personagens da história em feltro.

A opção da leitura de uma história deve-se ao facto de através da minha observação ter sido visível o interesse que o grupo demonstrava pelas mesmas, no entanto como também foi visível demonstravam alguma dificuldade de concentração, considerei por isso pertinente construir um elemento lúdico capaz de cativar o grupo como estratégia.

A leitura de histórias faz parte do dia-a-dia da criança em contexto de educação pré-escolar, esta abordagem possibilita a oportunidade do desenvolvimento da linguagem oral, o aumento do vocabulário, assim como o hábito e o gosto pela leitura, pois embora a criança ainda não leia, já pratica algumas características de um leitor, através da observação que faz e tem de leitores experientes (pais, familiares, ou mesmo o educador).

As histórias ajudam também o desenvolvimento da concentração e da atenção, promovem na criança uma variedade de competências, em todas as áreas de conteúdo, neste sentido Marques (2000) refere o importante contributo das histórias para o desenvolvimento da linguagem e para a compreensão do mundo social e físico, assim como a compreensão da construção das regras da escrita.

O livro é um elemento basilar no contato com o código escrito, a partir deste contacto com os livros, as crianças descobrem o sentido estético e o prazer da leitura. Martins (2011), refere que o contacto precoce com livros de qualidade, mais precisamente os que se incluem na literatura infantil, alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização das convenções de géneros literários (aquisição de um sistema de símbolos e compreensão das estruturas narrativas).

Considero, no entanto, que seja fundamental, que a criança não disponha apenas de livros, mas também de um educador que esteja disponível para a apoiar e auxiliar na compreensão real do texto e das imagens, através da participação da criança sobre o que ouve ler e sobre o que observa nas imagens, nesta perspectiva Sobrino (2000) é da opinião de que “conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradores exige, entre outras coisas, professores convictos e entusiastas, capazes de as contagiar com esse gosto” (p.40).

Torna-se por este motivo importante, na minha perspetiva, que a leitura de histórias não se torne em apenas um momento da rotina a cumprir, mas que seja encarado como um momento privilegiado que deve ser preparado com cuidado. Para Rigolet (2009) esta preparação é essencial, devendo cada detalhe ser cuidado com a máxima importância para que a narração seja um sucesso, também Cavalcanti (2002), sugere que o contador de histórias deve “estabelecer um vínculo com a sua audiência” (p.65), capaz de criar um ambiente cativante, com a utilização a diversos recursos e estratégias que consiga prender a atenção da criança e transportá-la para o mundo do faz-de-conta. Neste sentido fiz uso dos fantoches e interpretei diferentes vozes para os personagens, sendo possível distinguir as diferentes características dos personagens não apenas pelo fantoche, mas também pelas vozes dramatizadas.

Ao ouvirem a história as crianças foram tentando acompanhar nas partes em que os diálogos se repetiam.

Após a leitura da história coloquei os fantoches no chão e fui perguntando ao grupo qual o nome das personagens, qual das personagens chegou em primeiro, a seguinte, a terceira, a última, etc... As crianças foram capazes de identificar as personagens, assim como a sua ordem ao longo da história e foram fazendo o reconto.

Considero que os objetivos que tinha para a atividade proposta foram bem conseguidos, durante a leitura da história as crianças mostraram-se muito atentas, curiosas e em silêncio apesar de por vezes rirem com a leitura da história, observei apenas que no momento de exploração da história em grande grupo algumas crianças revelaram ainda não saber esperar pela sua vez para falar (Anexo N).

A estratégia da leitura com recurso a fantoches são uma boa ferramenta para o envolvimento das crianças, Hohmann e Weikart (2004), sugerem algumas estratégias a usar para enriquecer o momento da leitura, como por exemplo: o uso de fantoches, adereços para as crianças usarem enquanto se conta a história, ou estimular as crianças a participarem na mesma, pode fazer com que o conto de histórias se torne num processo interativo, sendo mais significativo para as crianças, também Bastos (2010), reforça que a utilização de fantoches contribui para que a educação seja verdadeiramente ativa e motivadora.

Para verificar se as crianças compreenderam a história, iniciei um pequeno diálogo com o grupo de crianças. As crianças conseguiram nomear as personagens, indicá-las pela ordem e recontar a história, mostrando compreensão e atenção ao momento anterior.

Após este momento mostrei o livro da história que tinha sido contada para que compreendessem que a história contada estava ali escrita.

Ainda durante a conversa em grande grupo uma das crianças manifestou que gostava de ser a “mosca-mosca”, aproveitei este momento para tentar perceber o que as crianças gostariam de fazer. Algumas crianças manifestaram interesse em terem as roupas como os animais da história para poderem brincar, neste sentido perguntei às crianças se gostariam de fazer um teatro da história que tinha sido contada, as crianças responderam que sim e sugeriram fazermos o teatro na casinha da sala, contudo observaram que a casinha não estava como a da mosca fosca.

A partir deste interesse demonstrado dei início ao projeto, em grande grupo ficou decidido que iríamos fazer um teatro na área da casinha e que para isso o espaço teria de ser melhorado. Desta forma aproveitei para tentar perceber o que as crianças consideravam que uma casa devia ter e sobre o que pretendiam ter na área da casa.

Em grande grupo foi também decidido pelas crianças quem pretendia fazer as personagens no teatro e quem pretendia ajudar na construção dos materiais necessários para o melhoramento da casa.

4.2.2. Atividade 2 – “Construção do telhado para a área da casinha” (Anexo G)

Data: 23 a 27 de novembro

Intencionalidade: Promover a reprodução de padrões com base num modelo; contribuir para o reconhecimento dos espaços limitados para pintura.

Contexto, descrição e análise da atividade: Após a conversa em grande grupo sobre o planeamento do dia, orientei as crianças pelas áreas da sala e desenvolvi a atividade com cada criança individualmente.

Dispus ao alto o cartão de material reciclado que iria servir de telhado, com as telhas delineadas e com uma fila de telhas pintada formando um padrão, e as tintas correspondentes ao padrão e as esponjas para carimbo.

Assim fui chamando cada uma das crianças e pedindo que pintassem as telhas de acordo com o padrão indicado. Para Hohmann e Weikart (2004) “trabalhar com diferenças e variações graduais e criar padrões e ordem é uma importante maneira que as crianças têm de organizar e encontrar sentido no mundo” (p.705).

Através desta atividade foi possível observar que a C. P. e a S. G. não conseguiram reproduzir o padrão. A S. G. revelou também dificuldade ao nível da noção espacial, perdendo a noção de onde deveria pintar

O A. R. revelou dificuldade em reproduzir o padrão, mas com orientação acabou por conseguir, demonstrando ainda alguma dificuldade em reconhecer os limites do desenho (Anexo O).

As crianças revelaram-se sempre muito curiosas no decorrer desta atividade sobre como iríamos colocar aquele telhado na casa. O telhado foi colocado numa atividade posterior em que com a participação das crianças se alterou o espaço da área da casa.

4.2.3. Atividade 3 – “Construção das máscaras para o teatro” (Anexo H)

Data: 7 a 11 de dezembro

Intencionalidade: Contribuir para a apropriação gradual de instrumentos e técnicas; favorecer o desenvolvimento da criatividade e da expressão; levar a criança a reconhecer as diferentes formas geométricas; despertar para as diferentes características dos animais.

Contexto, descrição e análise da atividade: Esta atividade foi desenvolvida em pequenos grupos para melhor conseguir apoiar as crianças, para Hohmann e Weikart (2004) o tempo em pequenos grupos permite apoiar as “capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente.” (p.375), segundo os mesmos autores trabalhar em pequenos grupos permite que o grupo de crianças partilhe os materiais, interaja e comunique entre si.

A atividade teve início com a construção da base da máscara, assim propus às crianças se gostariam de fazer uma máscara através de um balão. As crianças mostraram-se curiosas como poderiam fazer uma máscara com um balão?

Começamos por cortar tiras de jornal, enchi os balões e apoiei as crianças a colarem as tiras nos balões, quando a camada de papel de apresentava já resistente, o balão era colocado a secar.

Conforme as máscaras dos grupos iam secando, foram-se fazendo os pormenores das mesmas. Na mesa dispus as tintas, pinceis, cola, tesouras, musgami, material de desperdício e o tangram.

Pedi às crianças para observarem a personagem do livro que tinham escolhido e mostrei também através do telemóvel algumas imagens reais dos animais.

As crianças escolheram a cor para pintar as máscaras e depois de secas terminámos com os pormenores das características de cada animal.

Para fazermos os pormenores fui perguntando à criança como era aquele animal, como eram os olhos, a boca, as orelhas. Depois para fazer esses pormenores como por exemplo os olhos, fui-lhes pedindo que através do jogo do tangram encontrassem o círculo para fazer os olhos, ou para fazer os dentes que encontrassem um triângulo.

A realização das máscaras revelou-se trabalhosa e um processo demorado, apenas para uma pessoa a apoiar o grupo na sua execução. Numa próxima intervenção terei em conta o grau de dificuldade da execução das máscaras e o tempo de secagem que as mesmas levam. Neste sentido se voltasse a planificar a construção de máscaras para um curto espaço de tempo, optaria por máscaras feitas em cartão.

Contudo acredito que os objetivos definidos foram atingidos, as crianças também se mostraram satisfeitas com as suas produções e ansiosas para as poderem usar (Anexo P).

4.2.4. Atividade 4 – “Alteração do espaço da casa e instalação do telhado” (Anexo I)

Data: 15 de dezembro

Intencionalidade: Contribuir para a participação da criança em decisões da vida do grupo; contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral; incentivar a criança a expor as suas ideias e experiências.

Contexto, descrição e análise da atividade: A área da casa é uma das áreas mais importantes da sala, pois é uma área que potencia ao desenvolvimento do jogo simbólico em que as crianças expressam a cultura dos adultos e imitam os seus modelos em interação com outras crianças. Torna-se por isso importante reconhecer o jogo simbólico enquanto instrumento pedagógico capaz de favorecer a aprendizagem.

“Proporcionar espaço para mais do que um tipo de brincadeira de faz-de-conta é, também, uma recomendação importante. Se uma parte da área pode ser, por exemplo, a cozinha, outra parte da área pode ser destinada, pelas crianças para ser sala de visitas, quarto, garagem, quintal, loja, consultório, nave espacial, armazém, quartel de bombeiros, ou qualquer outro espaço necessário aquilo que pretendem desempenhar.” (Hohmann e Weikart, 2004, p.188)

Esta atividade teve como intenção ouvir as crianças sobre o que achavam da área da casa e envolvê-las na organização do espaço. Numa metodologia ativa a planificação do espaço é feita com as crianças, reconhecendo-se nelas a capacidade de fazerem escolhas e tomarem decisões (Hohmann e Weikart, 2004).

Em grande grupo as crianças foram expressando a sua opinião, observei que as crianças mostram mais respeito pelos pares na sua vez de falarem.

Questionadas sobre se precisavam de mais espaço para ter as duas áreas divididas (cozinha e quarto) as crianças responderam que sim. Desta forma propus alterarmos a disposição da área da casa e pedi a ajuda das crianças, com a sua ajuda arrastámos os moveis da cozinha para outra parede de forma a ganhar mais espaço na área. Segundo Forneiro citado in Horn (2004) um dos critérios para se criar um espaço desafiador na educação infantil é possibilitar que a organização desse mesmo espaço possa ser alterada ao longo do ano. (p28).

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas pela alteração, mas sobretudo por participarem na mudança, neste sentido Horn (2004) defende que o espaço da sala “deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores” (p.37)

Depois de a alteração ao espaço ter sido feita, foi a vez de pendurar o telhado. As crianças foram ajudando a transportar o cartão, a passarem a tesoura, o fio para pendurar, por fim o telhado estava no sítio.

Foi um grande entusiasmo para as crianças verem como ficou o seu trabalho começarem a perceber a forma que a casinha começa a ganhar. Este elemento potenciou ainda mais a sua imaginação, criatividade e fantasia, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

C.P.: - “Gosto de ter um telhado! Tu gostas amigo?”

M.C.: - “Eu gosto, agora a chuva não vai para a casa.

Notas de campo, 15 de dezembro de 2020

4.2.5. Atividade 5 – “Construção e finalização do livro “A casa da mosca fosca” (Anexo J)

Data: 16 de dezembro

Intencionalidade: Contribuir para a expressão da criança; contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral; facilitar a emergência da linguagem escrita; identificar os diferentes animais e as suas características.

Contexto, descrição e análise da atividade: Após em grande grupo ter sido construído um guião para o teatro “A casa da mosca fosca”, sugeri às crianças se com esse registo gostariam de elaborar um livro que pudessem usar na área da casa para contarem a história uns aos outros.

As crianças que se mostraram interessadas nesta atividade inscreveram-se para fazer a sua ilustração. Desta forma em pequenos grupos fui chamando as crianças para ilustrarem as suas personagens preferidas.

Depois de desenharem e pintarem, apoiei as crianças a cortarem as personagens que tinham desenhado e a colarem na página do livro criado, de acordo com as Orientações Curriculares (2016) “o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (p.69).

Uma das crianças de pré-escolar fez a capa, mostrando já grande facilidade em imitar as letras.

No período da tarde, após a ilustração estar terminada, reuni-me em grande grupo com a intenção de lhes mostrar a sua produção finalizada.

Comecei por falar com as crianças dizendo que aquele era o livro da mosca-fosca contado por elas e desenhado, mostrei a capa e li a história.

Há medida que fui contando a história, fui também mostrando as ilustrações e as crianças foram perguntando quem tinha feito os desenhos.

No fim da leitura perguntei-lhes se gostariam de colocar o livro na área da casinha para lerem sempre que quisessem, uma das crianças perguntou se não poderíamos mostrar e contar a história aos amigos da outra sala.

A instituição onde decorreu o estágio tem apenas duas salas sendo a proximidade entre as crianças muito grande, no entanto com o cenário de pandemia que estamos a viver esta foi uma das situações que se alterou.

Neste sentido expliquei às crianças que por causa do vírus essa situação não seria possível, mas que poderíamos fazer uma exposição das páginas do livro no corredor e assim os amigos da outra sala já poderiam ver.

As crianças acharam boa ideia e com a sua ajuda penduramos as páginas numa parede do corredor.

A duas crianças do pré-escolar pedi ajuda para copiarem o nome da história e escreverem quem tinham sido os seus autores e ilustradores e pedi aos ilustradores que estavam presentes para assinarem o seu nome.

Nos dias seguintes foi possível observar que as crianças iam até ao corredor com os pares, ficavam a olhar para a exposição criada e contavam/ inventavam a história da “mosca-mosca”.

Esta atividade levou-me a refletir que embora a intenção fosse criar um livro, são as crianças que nos guiam no processo que é desenvolvido e somos nós enquanto profissionais de educação que nos devemos adaptar aquilo que para eles lhes faz mais sentido, ou seja “a criança como sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas da iniciativa da educadora, que está atenta e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança” (OCEPE, 2016, p.18).

4.2.6. Atividade 6 – “Inventário e arrumação dos materiais para a área da casa” (Anexo K)

Data: 13 a 14 de janeiro

Intencionalidade: Contribuir para o desenvolvimento do respeito pelo outro; favorecer o reconhecimento de materiais existentes e a sua localização; promover o uso da linguagem; facilitar a emergência da linguagem escrita; incentivar à recolha de informação; promover a interpretação de dados através de metodologias adequadas.

Contexto, descrição e análise da atividade: Esta atividade foi realizada com os materiais de desperdício enviados pelas famílias a pedido da estagiária. Em grande grupo ao redor da mesa converso com as crianças e relembro-as dos materiais que tínhamos pedido às famílias. Disponho

os materiais em cima da mesa e explico às crianças que os materiais serão para colocar na área da casa, mas para isso teremos de ver o que recebemos e a quantidade de embalagens que recebemos.

Apresento a tabela de dupla entrada e exploro com o grupo as imagens dos produtos. Depois peço a ajuda das crianças para sabermos a quantidade que temos de cada material. Chamo cada uma das crianças e peço-lhe para contar a quantidade de embalagens de determinado grupo de produtos, para Hohmann e Weikart (2004) “o conceito de número nas crianças em idade pré-escolar emerge na medida em que estas agrupam materiais em grupos e conjuntos” (p.718).

Em cima da mesa coloquei uns cartões existentes na sala com os números, peço à criança para procurar o número correspondente ao número das embalagens contadas e escrevê-lo na tabela de dupla entrada.

Observei que na sua maioria o grupo revelou dificuldade em escrever o número para representar a quantidade contada, assim pedi à criança para representar a quantidade desenhando pauzinhos, uma vez que “a compreensão do número implica também a emergência do conceito de correspondência de um a um como base da equivalência numérica” (Hohmann e Weikart, 2004, p.718)

Para que fosse mais fácil para as crianças visualizarem fui exemplificando com os dedos.

Depois de as crianças terem contado, formado conjuntos e registado as quantidades, pedi-lhes que escolhessem de cada conjunto a quantidade que achavam necessária levar para a casinha e que a registassem na tabela a quantidade escolhida, como defendem Hohmann e Weikart (2004) acredito que “as crianças aprendem sobre números ao trabalharem com objetos passíveis de ser manipulados, como blocos e bolas, mais do que participando em jogos de perguntas e resposta abstrata dirigidos por adultos” (p.720).

As crianças enquanto aguardavam pela sua vez de participar, foram explorando os materiais existentes em cima da mesa e fazendo brincadeiras entre os pares, de uma destas brincadeiras, como descrito na nota de campo foi possível ouvir:

N.L.: - “Vamos fazer de conta que vamos fazer comidas a sério!”.

Nota de campo, 13 de janeiro de 2021

Nesse dia quando a educadora cooperante fez os registos diários de “O que gostei/O que não gostei”, foi notório a satisfação que as crianças tiveram ao participar na atividade e na exploração dos materiais. Contudo refletindo sobre a mesma senti que a atividade foi demasiado extensa, ainda para mais com um grupo heterogéneo. Considero que mantive as crianças sentadas demasiado tempo, acabando por ser difícil para algumas revelarem concentração.

Desta forma penso que se tivesse desenvolvido a atividade em pequenos grupos, que se fossem alternando, permitindo que o restante grupo brincasse a atividade não se teria tornado tão exaustiva.

No dia seguinte dei continuidade à arrumação dos materiais na área da casa. Pedi a ajuda das crianças para levarmos os materiais para a área da casa e pendurei a tabela de dupla entrada na parede da cozinha. Depois sentei-me com as crianças no tapete, relembrei-as da atividade do dia anterior e pedi a sua colaboração para arrumarmos os materiais. Em pequenos grupos entrámos na casa e pedi às crianças para selecionarem os materiais e a quantidade de acordo com a tabela.

As crianças observaram a tabela seguindo a ordem dos materiais, selecionaram-nos e confirmaram a quantidade indicada, depois escolheram o sítio para os colocar

Quando os materiais estavam no sítio escolhido colaram a imagem com o nome do material correspondente. Para Horn (2004), organizar os materiais de forma que as crianças o possam manipular é decisivo na promoção do faz-de-conta, a autora acrescenta ainda que “compartilhar com as crianças a organização do material é uma maneira de estimular uma postura de valorização e responsabilidade, o que, naturalmente, acarretará uma atitude de cooperação e respeito entre elas” (p.97).

As crianças mostraram-se muito satisfeitas com o resultado e cheias de vontade de explorar os novos materiais.

4.2.7. Atividade 7– “Confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca”” (Anexo L)

Data: 20 de janeiro

Intencionalidade: Favorecer o respeito pelo outro; contribuir para a expressão da criança; contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral; facilitar a emergência da linguagem escrita; contribuir para o conhecimento de diferentes unidades de medida (padronizada e não padronizada); levar a criança a comparar pesos através de expressões como “mais pesado que...”, “mais leve que...”.

Contexto, descrição e análise da atividade: A atividade de confeção do bolo partiu do interesse das crianças em terem um elemento real no teatro que iriam realizar no dia seguinte.

A atividade realizou-se em grande grupo, as crianças sentaram-se em volta das mesas onde estavam os ingredientes e os utensílios necessários em cima da mesa.

Iniciei por mostrar os ingredientes e questionar as crianças sobre que ingredientes eram, as crianças foram respondendo mostrando que conheciam muitos dos ingredientes que ali estavam. O único ingrediente que não conseguiram identificar foi o fermento. Expliquei que se tratava de um pó mágico que fazia o bolo crescer, as crianças acharam curioso ser um pó mágico e durante o processo da confeção do bolo, quando não se lembravam do nome do ingrediente e o queriam referir, referiam-se ao pó mágico.

Mostrei às crianças a balança e conversámos sobre para que serviam, uma das crianças que os pais têm uma pastelaria sabia o que era e para que servia, revelando ser algo que lhe era familiar. Com o recurso da balança explorei conceitos como “mais pesado” e “menos pesado”, mais uma vez esta criança revelou estar familiarizada com estes conceitos pois soube distinguir e comparar os ingredientes mais e menos pesados. Partindo de atividades lúdicas e do envolvimento das crianças na resolução de problemas, o educador pode orientar e explorar situações que contribuam para a aprendizagem da matemática (OCEPE, 2016).

As crianças foram ajudando a colocar os ingredientes, a partir os ovos, a untar a forma e a despejar os iogurtes para dentro da taça. Para pesarem os ingredientes utilizou-se a medida do copo do iogurte, colocando-se depois o que estava no copo dentro da balança. Chamei a atenção das crianças para que observassem quanto pesava na balança o conteúdo dos copos de farinha e de açúcar.

As crianças ajudaram também a bater as claras em castelo com a batedeira, mostrando-se muito entusiasmadas por contactarem com utensílios a que não estão habituadas. Ao verem as claras em castelo mostraram-se surpreendidas como é que aquilo tinha acontecido e como não caíam ao virar a tijela.

Depois da receita estar terminada, as crianças colocaram o conteúdo na forma e o bolo foi colocado no forno.

Esta atividade fez-me refletir o quanto é importante que o educador dê espaço e tempo à criança para fazer as coisas sozinho, pois considero que em algumas situações não dei o tempo suficiente para que as crianças o fizessem sozinhas, tentando sempre ajudá-las, como por exemplo no mexer os ingredientes, para Hohmann e Weikart (2004)

os adultos podem fazer a maioria destas coisas mais facilmente e de forma mais eficaz do que as crianças, mas ao esperarem que as crianças as façam sozinhas permitem-lhes que pensem e ponham em prática formas de resolver os problemas que encontram no dia-a-dia (p.50).

Após o almoço fizemos o registo da receita, duas crianças do pré-escolar fizeram o registo dos ingredientes e desenharam o que mais tinham gostado de fazer na confeção do bolo, assim como as restantes crianças.

No final da atividade falei com as crianças e ofereci-lhes a balança, uma forma de bolos antiga e um livro de receitas para colocarem na área da casa. As crianças levaram os objetos e escolheram o sítio na área da casa para os colocarem. Nesse dia foi possível observar as crianças a folhearem o livro de receitas, abordando o adulto para saberem o que estava na receita, a porem e a tirar a forma do forno e a pesarem diferentes objetos existentes na sala. Na opinião de Hohmann e Weikart (2004) “as crianças preferem as coisas “a sério”, provavelmente porque vêm os adultos em casa usarem colheres, tijelas, passadores e por aí adiante, e o impulso para imitar as ações dos adultos é muito forte” (p.189).

A seguinte nota de campo demonstra através da brincadeira observada que a atividade foi significativa para as crianças:

C.S.: - “Vá eu é que sou o chefe! Sentem-se que vou fazer o bolo.”

M.T.: - “Posso ajudar-te C.?”

C.A.: - “Podes, pesa as coisas na balança para pões no bolo”

M.C.: - “Tens que ver na receita, aqui...olha, o que leva o bolo”

C.S.: - “Já vi, agora já tá, temos que por no forno.”

M.T.: - “Cuidado tá quente”

Nota de Campo, 20 de janeiro de 2021

4.2.8. Atividade 8 – “Teatro “A casa da mosca-fosca”” (Anexo M)

Data: 21 de janeiro

Intencionalidade: Contribuir para o aumento da confiança da criança quando fala em público; favorecer a cooperação em atividades de grande grupo; contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral; permitir o envolvimento da criança em situações de representação dramática.

Contexto, descrição e análise da atividade: Esta atividade foi realizada dias antes de entrarmos num novo confinamento, por esse motivo o número de crianças na sala era muito reduzido, não chegando a ser as suficientes para a realização do teatro. Apesar desta situação as crianças presentes estavam muito entusiasmadas para realizarem o teatro com o bolo que tinham confeccionado no dia anterior.

A M.T. dirige-se até mim e pergunta:

- “É hoje que vamos fazer o teatro a sério?”

Respondi que sim e a M.T. confia-me:

- “Quero muito fazer o teatro, mas sabes tou com vergonha...”

Nota de Campo, 21 de janeiro de 2021

Os jogos de expressão dramática representam uma ferramenta para a aquisição de competências da criança, tais como a aquisição de um domínio da comunicação com os outros, pois a criança habitua-se a ver e a ser vista, a ouvir e a responder, a compreender e a ser compreendida, o que conduz a uma integração grupal (Faure e Lascar, 1982).

Para desenvolver a atividade foi necessário adaptar o teatro ficando sem uma das personagens. Como público apenas tiveram a educadora cooperante.

As crianças ao longo do projeto, em conversas que fomos tendo em grande grupo, manifestaram diversas vezes que gostariam de fazer o teatro para os amigos da outra sala, desta forma fomos planejando que seriam feitos bilhetes para o espetáculo e um cartaz a anunciar o mesmo. Contudo a educadora cooperante alertou sempre que esta ideia poderia não ser possível devido à pandemia e que não seria possível as salas se juntarem.

Apesar das adversidades as crianças mostraram-se muito felizes e à vontade nas suas representações, cooperando com os pares a colocarem as máscaras e ajudando-se na sua vez de entrarem na representação.

Depois do ensaio ter terminado as crianças quiseram trocar as máscaras umas com as outras e livremente voltaram a recriar a história, na perspetiva de Hohmann e Weikart (2004) “a criatividade inerente à brincadeira de faz-de-conta e à construção de símbolos é bastante satisfatória para jovens crianças. Retiram bem-estar e mesmo alegria em fundir pensamento, sentimento, percepção e movimento na criação de uma pintura, desenho, reprodução ou sequencia lúdica de faz-de-conta” (p.477).

Considero que são estes momentos em que temos a possibilidade de observar a alegria das crianças, que compreendemos realmente o significado que o trabalho desenvolvido teve para elas assim como o desenvolvimento que lhes proporcionou e que tornam esta profissão tão gratificante.

As crianças revelaram que tinham a história bem interiorizada, assim como a sua vez de entrar na peça, mostraram-se muitas satisfeitas e alegres em participar (Anexo Q).

Foi também possível observar que ao longo do projeto as crianças se revelaram mais comunicativas e confiantes na sua forma de se expressarem, acredito que um ambiente apoiante da criança é fundamental para o desenvolvimento de atitudes e de sentimentos de confiança e autonomia, neste sentido “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta. O desenvolvimento destas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas” (Hohmann e Weikart, 2004, p.65).

Mais tarde em grande grupo foi decidido o sítio em que as máscaras ficariam arrumadas dentro da casinha.

Questionei ainda as crianças sobre o que tinham achado do teatro realizado, ficando registado em notas de campo:

C.S.: - Gostei muito do teatro, porque foi giro o teatro na nossa casa da “mosca-mosca”. Tava zangado porque era o urso GRrrrrrrrrr!

C.P.: - Eu gostei. Era a coruja, foi divertido!

J.L.: - Gostei de ser o lobo, porque queria ser o lobo. Achei divertido.

C.P.: - Gostei de fazer o teatro na nossa casinha.

M.T: - Gostei de fazer o teatro, agora a nossa casinha é a da mosca-mosca e tá gira. Gostei de ser a “mosca-mosca”.

M.C: - Gostei porque era a raposa, é a que eu gosto mais, a raposa tramosa. Também gostei de praticar no outro dia e de ter um bolo de verdade no teatro.

Notas de Campo, 21 de janeiro de 2021

5. Discussão de Resultados

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos, importa refletir e analisar os mesmos, tendo presente o quadro de referência teórico construído anteriormente, bem como a entrevista, as observações e as notas de campo para responder de forma mais aprofundada às questões inicialmente colocadas, sendo elas:

-Como pode a área da casinha ser potenciadora de uma aprendizagem significativa?

- Que importância atribui a educadora à área da casinha?

Assim, podemos começar por dizer que brincar surge como uma atividade natural e inata da criança, que é através da brincadeira que a criança descobre o mundo, as pessoas, expressa-se, descobre-se a si própria e ao que a rodeia, facilitando a sua integração no mundo das relações sociais (Solé,1980).

A brincadeira está profundamente associada ao processo de aprendizagem, desempenhando também um papel igualmente importante na socialização da criança, pois ao brincar a criança faz amizades, aprende a relacionar-se e a estar com os outros e a incluir-se no grupo a que pertence, o que segundo de Ferland (2006) é através deste aprender a saber-fazer e saber-ser que a criança desenvolve aptidões e atitudes para a formação do seu carácter e da sua personalidade que lhe serão úteis ao longo da sua vida.

O brincar para Sarmiento et al, (2005) “constitui o meio mais natural para a aprendizagem na criança”(p.187), principalmente nos primeiros anos de vida quando desenvolve múltiplos domínios do seu desenvolvimento, também as OCEPE (2016) salientam para a necessidade de se reconhecer o brincar como uma atividade que é natural e da iniciativa da criança, através da qual lhe permite aprender de uma forma integradora, tornando-se por isso necessário reconhecer que o brincar não representa um mero entretenimento para a criança. Facilmente observamos a concentração e quantidade de tempo que a criança despende enquanto brinca, isto porque é uma atividade que lhe proporciona prazer, o que

traduz esta atividade como promotora do desenvolvimento e aprendizagem que partindo daquilo que são os seus interesses e motivações a tornam mais significativa para a criança.

A área da casinha, presente na maioria das salas de jardim de infância, é uma das áreas de eleição das crianças, constituindo-se como um espaço privilegiado para o brincar e o desenvolvimento do jogo simbólico, pois como refere a educadora cooperante “a casinha geralmente é aquela área que atrai muitas crianças.”

Tendo isto em conta, torna-se um meio facilitador de aprendizagens significativas e transdisciplinares, devendo o educador refletir sobre as oportunidades que esta área oferece, criando uma intencionalidade em articular as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem a partir da atividade do brincar desenvolvida nesta área.

Neste sentido a educadora cooperante refere que o facto de as crianças em pré-escolar “estão numa idade em que o brincar é essencial para o seu desenvolvimento, se a área da casinha é a potencializadora desse brincar e tu podes pegar nesse brincar e torná-lo com uma intencionalidade educativa e trabalhar todas as áreas abrangentes do desenvolvimento da criança”

Acrescenta ainda que esta área pode ser o centro do trabalho pedagógico uma vez que oferece todas as ferramentas para trabalhar com a criança de uma forma global, assim como desenvolver uma aprendizagem que lhe seja significativa, na sua opinião o educador deve

“estar atento, tem que saber ouvir, além de ver tem que saber ouvir as crianças (...) quando estão cada um no seu espaço a brincar e ter ali a sensibilidade e a capacidade de perceber o que é dito entre linhas (...) e ir ao encontro daquilo que as crianças vão demonstrando, (...) o que as crianças sentem e querem.”

As atividades realizadas e aqui apresentadas tiveram como intencionalidade potencializar aprendizagens significativas que partissem dos interesses e necessidades das crianças, procurando-se através do projeto de melhoria desenvolvido na área da casinha e de todo o brincar que o mesmo proporcionou, promover atividades que articulassem esta área com as diferentes áreas do saber.

Estarmos atentos ao que as crianças manifestam leva-nos a refletir sobre a nossa intencionalidade pois tal como referi na atividade de “Construção e finalização do livro “A casa da mosca fosca””, são as crianças que nos guiam no processo que é desenvolvido e somos nós enquanto profissionais de educação que nos devemos adaptar aquilo que para eles lhes faz mais sentido, ou seja “a criança como sujeito e agente do processo educativo,

participa e é ouvida nas propostas da iniciativa da educadora, que está atenta e apoia as propostas implícitas ou explícitas da criança” (OCEPE, 2016, p.18).

Torna-se também indispensável uma constante reflexão do educador sobre a organização do espaço e flexibilidade no sentido em que a organização do espaço possa ser modificada de acordo com as necessidades que o grupo vá apresentando.

Para a educadora cooperante tanto a organização da casinha como de outra área deve ir ao encontro das necessidades do grupo que acompanha, refere que por norma inicia o ano letivo com as áreas já organizadas, mas com o decorrer do ano letivo e conforme se vai apropriando das necessidades do grupo vai ajustando as áreas. Corroborando com esta ideia Oliveira-Formosinho (2011) refere que

“a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É no desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (p.12).

A participação da criança na organização do espaço é fundamental para que se aproprie do espaço e do que este lhe possibilita, contribuindo para o seu desenvolvimento e autonomia e levando a uma descentração da figura do adulto, para Cardona (1999), “as salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades” (p.133), o que nos leva a afirmar que a organização do espaço promove a autonomia da criança bem como a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões.

A colaboração e participação da criança do processo de organização assume uma grande importância na perspetiva da educadora cooperante, referindo que se existir envolvimento em todo o processo existe uma maior valorização do espaço e dos materiais. Considera que em termos de arrumação se torna um conceito difícil de incutir nas crianças, sendo necessária atenção por parte do educador para questionar e fazer as crianças pensarem sobre as regras de arrumação e organização.

Na atividade de “Alteração do espaço da casa e instalação do telhado” que contou com a participação das crianças na organização do espaço, foi notório o empenho e envolvimento que demonstraram, bem como, quando questionadas algumas crianças referiram que tinha sido um trabalho de todos, o que me leva a considerar que esta atividade foi significativa para elas.

Nesta linha de pensamento Horn (2004) refere que o espaço da sala “deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores” (p.37).

Os materiais segundos Forneiro (Citado in Zabalza,1998) “são provocadores da atividade infantil”, na perspectiva da educadora cooperante e das OCEPE (2016) a sua escolha depende das necessidades do grupo, dos projetos que se trabalhem ou do que se queira provocar na criança.

A educadora refere ainda que é necessário a existência de alguns materiais básicos na área da casinha, como é o exemplo dos talheres, os copos, os pratos, etc, no entanto acredita que apenas estes tipos de materiais se tornam limitados. Considera por isso que os materiais se tornam decisivos para abrir possibilidades à fantasia, ao brincar, a explorar e abrir horizontes. Na sua perspectiva se o material for escolhido para a área da casinha com intencionalidade educativa pode tornar a aprendizagem transdisciplinar acrescentando que quanto mais diversificado for o material que se oferece para a criança explorar e utilizar mais transdisciplinares poderão ser essas aprendizagens.

Importa referir que as máscaras, as embalagens vazias de produtos do quotidiano, a balança, o livro de receitas, a frigideira em tamanho real, entre outros materiais disponibilizados nas atividades, além de terem tornado a brincadeira e os papéis representados mais diversificados, permitiram articular diferentes conteúdos através do brincar.

Podemos por isso afirmar que a forma como o educador organiza o ambiente educativo está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem. Para a educadora cooperante a área da casinha representa também uma oportunidade de as crianças perceberem que têm voz e que se dá valor ao que elas dizem e às suas preferências. Desta forma no decorrer do ano letivo tem por hábito ir questionando as crianças sobre o que gostavam de ter na área, como forma de os motivar a participar e a colaborar na organização do espaço.

Reconhece a área da casinha como uma área com inúmeras potencialidades a serem trabalhadas ao nível do desenvolvimento de conteúdos, mas uma área que vai mais além, em que também possibilita o exteriorizar das emoções da criança, o aprender a relacionar-se e a estar com o outro.

Neste sentido as OCEPE (2016) referem que é através “das relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construído referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros” (p.33).

Importa ainda referir que a educadora cooperante entende a área da casinha como um mundo e que embora a maior parte dos adultos não tenham essa consciência, é possível através desta área fazer todo o trabalho de pré-escolar, sem que seja necessário recorrer a fichas ou a trabalhos estruturados. Termino reforçando esta ideia através das OCEPE

(2016) que destacam que o brincar é “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (p.12).

Considerações Finais

A elaboração do presente relatório final constitui-se como uma ferramenta de trabalho essencial para a reflexão e análise da prática experienciada, ao longo de todo o processo académico, contribuindo significativamente para que aprofundasse os meus conhecimentos e para a construção do meu saber profissional.

Os contextos de estágio foram uma oportunidade para interligar de uma forma mais significativa todo o conhecimento adquirido no decorrer da formação. As observações realizadas ao longo do estágio, assim como a caracterização do contexto e dos seus intervenientes tornaram-se fundamentais para compreender as suas características e singularidades e posteriormente adequar a minha prática. Também as notas de campo e as reflexões diárias assumiram um papel preponderante na observação do contexto educativo e na capacidade de reflexão.

O tema investigado surgiu durante o estágio em contexto de pré-escolar, através do interesse manifestado pelas crianças em melhorarem a área da casinha, o que me levou a refletir sobre as potencialidades desta área para a promoção de uma aprendizagem significativa e transdisciplinar. Neste sentido foi necessário investigar o tema e analisar de que forma a organização do espaço e dos materiais influencia o brincar na área da casinha, que benefícios apresenta o brincar nesta área para a aprendizagem da criança e como pode a aprendizagem ser significativa partindo desta área.

Sempre tive gosto por esta temática, pois acredito que o brincar é uma necessidade da criança e a forma mais natural que a criança tem de aprender e de se desenvolver. Considero que a área da casinha é uma área privilegiada para o desenvolvimento desse brincar. Ao estar consciente deste facto e das potencialidades que a área apresenta considerei pertinente desenvolver um projeto que trouxesse um novo olhar sobre uma área que na maior parte das vezes se mantém igual de ano para ano sem que as suas potencialidades sejam exploradas pelos educadores.

A temática contribuiu também para a minha prática profissional, uma vez que me possibilitou compreender de que forma a organização do espaço e os materiais disponibilizados influenciam o tipo de brincadeira na área e na dinâmica do grupo, assim como compreender que através das brincadeiras realizadas pelas crianças nesta área é possível articular as diferentes áreas de conteúdo e potenciar uma aprendizagem significativa.

Considero que a minha abordagem na área da casinha foi positiva, passando o espaço a ser mais desafiante e a corresponder às necessidades do grupo, o que contribuiu para

situações de desenvolvimento e aprendizagens. Verifiquei que a implementação do projeto trouxe alterações nas interações do grupo, os conflitos entre as crianças diminuíram, passaram também a brincar por mais tempo e a desempenhar papéis mais diversificados.

Relativamente à temática investigada, embora já existam outros autores que se debruçaram sobre esta temática como Jordão (2015) e Godinho (2019), pretendo com esta investigação lançar um novo olhar e novas ideias sobre um recurso já existente em sala de pré-escolar e quem sabe que este passe a ser mais explorado e valorizado pelo educador na hora de planificar.

Ao finalizar o presente relatório, dou por mim a reviver um processo que foi muito desafiante, mas também muito gratificante. Ao viver este processo permiti-me vencer algumas inseguranças características da minha personalidade, tornar-me mais assertiva na comunicação com o outro, nunca esquecendo a motivação e o empenho com que me entreguei desde o início e que permitem ao longo desta jornada, que ainda agora está a começar, refletir e melhorar a ação educativa cuidando do outro e contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento enquanto ser em crescimento.

Assim, finalizo o presente relatório final.

Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Azevedo, N. R. (2001). Actas do VII Encontro Nacional da APEI . "Já posso ir brincar?" *A brincadeira no currículo pré-escolar. Em Associação de Profissionais de Educação de Infância, Pensar o currículo em*, pp. (pp. 125 -129).
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Artmed.
- Bastos, O. (2010). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva.
- Bodgan, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bogdan, R. &. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. . Paidós.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brock, A. D. (2014). *Brincar. Aprendizagem para a vida*. Penso Editora
- Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o tempo no jardim de infância. Pro-Posições [Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Brasil]*, 10, 1 (28), 132-139.
- Carmo, H. &.Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil*. . Paulus.
- Condessa, I. C. (2009). *Reaprender a brincar*. Universidade dos Açores.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Costa, I. (2003). *O Desejo do Teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Craidy, C., & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil Pra que te quero?* Artmed.
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Esteves, M. (2007). *Formação de professores: Das concepções às práticas. In Conselho Nacional de Educação (Org.), A educação em Portugal (1986-2006): Contributos de investigação.* CNE.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores.* Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida.* Climepsi Editores.
- Ferreira, A. (2019). *As Interações entre pares em Jardim de Infância: Um estudo num grupo de 3 anos.* Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, A. M. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim de Infância.* Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro.
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna.* Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, pp. pp. 46-64.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança.* Porto Editora.
- Foure, G., & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária.* Editorial Estampa.
- Gaspar, M. F. (2010). Cadernos de Educação de Infância, 90. *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky.*, pp. 8-10.
- Gerhardt, T. E. (2009). *Métodos de Pesquisa.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Godinho, M. (2019). As potencialidades da área da casinha na educação pré-escolar. Instituto Politécnico de Santarém.
- Gonçalves, C. (2014). A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de bolonha um estudo de caso. Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Graue, M. E. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética.* Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança.* Fundação Calouste de Gulbenkian.

- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Horta, H. (2006) A abordagem à escrita na educação pré-escolar: Representações das educadoras de infância cooperantes. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
- Jordão, M. (2015). A área da casinha na creche e no jardim-de-infância. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for Early Learning and Development*. National Council for Curriculum and Assessment.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Thomson Pioneira.
- Kishimoto, T. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Nº 90, 4-7. Cadernos de Educação de Infância.
- Leite, E. M. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Lessard, M. G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teorias dados e implicações*. Almedina.
- Marques, N. (2017). *Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Marques, R. (2000). *Ensinar a ler, aprender a ler - Um guia para pais e educadores*. Texto Editora.
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mendes, G. P. (2013). Orientações curriculares : a mão que embala a educação de infância. *Orientações curriculares : a mão que embala a educação de infância* (p. 1). Universidade de Cabo Verde.

- Moreira, D. O. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Universidade Aberta.
- Moreira, M. A. (2012). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Revista cultural La Laguna Espanha.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. . Sprint.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. F.M.H. Edições.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Portugal, G.; F. L. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. (2006). *Reestruturar a casinha: Um projeto transdisciplinar*. Porto Editora.
- Rigolet, S. (2009). *Rigolet, S. (2009). Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores ativos e envolvidos*. . Porto Editora.
- Rolim, A. A. (2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. 23 (2), 176-180. Revista Humanidades.
- Samuelsson, I. P. (2013). Play in Encyclopedia on Early Childhood Development. *Play and learning*, pp. pp. 1-5.
- Sardinha, A. (1998). *O Perfil de Professor- contributo para a sua clarificação. O Professor*.
- Sarmiento, T., & Fão, M. (2005). Actas do 1º congresso internacional de aprendizagem na educação de infância. *Todos juntos a brincar e a aprender*, pp. pp. 187-201.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

- Smith, P. K. (2013). *Play - Synthesis*. Em P. K. Smith, *Play In Encyclopedia on Early Childhood Development (Published online)* (pp. i - iii). University of London.
- Sobrinho, J. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.
- Solé, M. (1980). *O jogo Infanti*. : Instituto de Apoio à Criança.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Instituto Piaget.
- Vale, M. (2013). *Brincadeiras sem teto*. Cadernos de Educação.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. (M. d. Ciência, & D.-G. d. Curricular,.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2012). *A Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro.
- Wajskop, G. (2012). *Brincar na Educação Infantil*. 9.ed. Cortez.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre.
- Zamberlan, M. B. (2007, jul./dez.). *Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil*. 2(4), 245-260. Educere et Educare.

Legislação:


https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

1. Apêndice A - Guião da Entrevista Realizado à educadora de infância

	Tópico	Objetivo	Questão orientadora
A	Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> -Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista para a investigação em curso; -Garantir a confidencialidade da entrevistada; -Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista; 	<ul style="list-style-type: none"> -Informar a cerca do objetivo da entrevista; Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas; -Pedir autorização para gravar a entrevista;
B	Organização do espaço e materiais	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer de que forma a educadora organiza as áreas da sala; -Identificar a valorização dada quando organiza o espaço da casinha; -Saber que materiais considera relevantes para uma aprendizagem significativa nesta área; -Saber a valorização dada à participação das crianças na organização da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> Quando estrutura as áreas da sala de que forma olha para a área da casinha? Qual a sua intencionalidade educativa na organização dessa área? Que tipo de materiais considera que devem estar presentes nessa área? Como participam as crianças na organização do espaço e escolha dos materiais?
C	Perceção da educadora sobre a área da casa e as suas potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer a perspetiva da educadora sobre as potencialidades na área da casa; - Saber como usa essas potencialidades para desenvolver uma aprendizagem significativa; -Saber qual a perspetiva da educadora quanto ao desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar nesta área; 	<ul style="list-style-type: none"> Que potencialidades identifica na área da casinha?
			<ul style="list-style-type: none"> Como desenvolve essas potencialidades para promover uma aprendizagem significativa? Acredita ser possível desenvolver um trabalho transdisciplinar através dessa área?

			Como explora a área da casa para desenvolver um trabalho transdisciplinar?
D	Influencia do projeto no grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer a perspectiva da educadora em relação ao projeto; -Conhecer a perspectiva da educadora quanto ao envolvimento das crianças no projeto; -Conhecer a perspectiva da educadora sobre alterações na dinâmica do grupo com a implementação do projeto; 	Como considera o envolvimento das crianças no projeto “Vamos melhorar a nossa casinha”?
			Que alterações observou na dinâmica do grupo com o desenvolvimento do projeto?

1. Anexo A – Declaração RCAAP



ANEXO I
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Patrícia Alexandra Moreira Fernandes

Portador do Cartão de Cidadão n.º 11527623

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: "A casa da mosca-mosca" - O jogo simbólico nas aprendizagens significativas

Concluído/a em 29/04/2021

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto <input checked="" type="checkbox"/>	Acesso restrito <input type="checkbox"/>
Acesso fechado <input type="checkbox"/>	Acesso Embargado ¹ <input type="checkbox"/> até <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>


Email: pateiustb@hotmail.com Contacto tlf: 939703666

Data: 29/04/2021

Assinatura: Patrícia Fernandes

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

2. Anexo B – Licença de Distribuição Não Exclusiva


INSTITUTO
PIAGET

ANEXO II
LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Patrícia Alexandra Moreira Fernandes

a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.

b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.

c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.

d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.

e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 29/04/2021

Assinatura: Patrícia Fernandes

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integrar a Ecologia T.R.L.

3. Anexo C – Cronograma de Ações: Projeto – “Queremos transformar a nossa casinha”

Meses	Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro			
Semanas	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Ações																
Observação do grupo																
Problema ou necessidades do grupo																
Temática a trabalhar no projeto																
Teia de ideias sobre o projeto (o que sabemos; o que queremos descobrir; onde vamos pesquisar e o que queremos fazer)																
Leitura da história “A casa da Mosca Fosca” com recurso a fantoches																
Dramatização pelas crianças da história “A casa da Mosca Fosca” com recurso a fantoches																
Envio de livro para leitura em família																
Construção do telhado para a área da casa																
Reconto da história “A casa da mosca fosca”																
Construção do guião para o teatro da “A casa da Mosca Fosca” e de um livro																
Construção das máscaras para o teatro																
Pedido de desperdício aos pais																
Alteração do espaço da casa e colocação do telhado																
Construção e finalização do livro “A casa da mosca fosca”																
Colocação da parede da casa																
Construção da porta, cortinados e floreira para a área da casa																
Registo e construção de um painel com fotos da leitura em família																
Inventário e arrumação dos materiais para a área da casa																
Ensaio para o teatro																
Confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca”																
Teatro “A casa da mosca-fosca”																
Avaliação do projeto																
Divulgação do projeto																

4. Anexo D – Recurso construído para a leitura da história “A casa da mosca fosca”



Figura 4 – Recurso construído para a dinamização da leitura “A casa da mosca fosca”

5. Anexo E – Área da casinha antes da intervenção

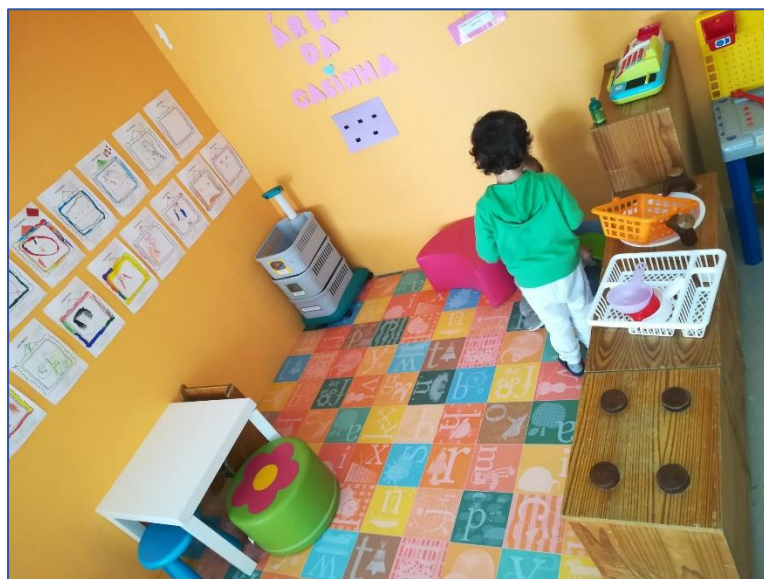


Figura 5 – Área da casinha antes da intervenção

6. Anexo F – Área da casinha após a intervenção e alguns dos materiais construídos

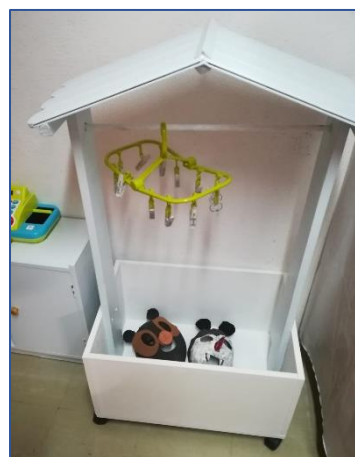
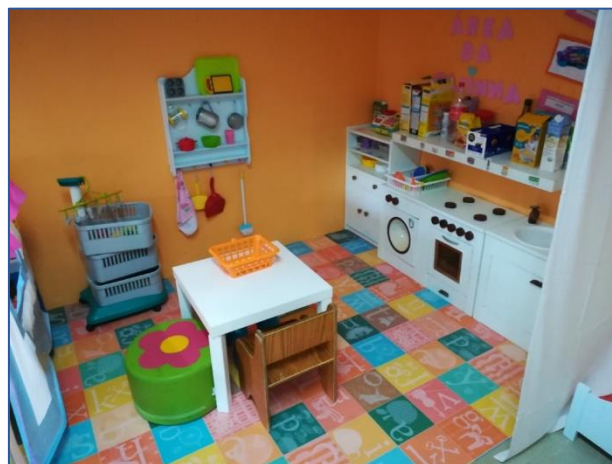




Figura 6 – Área da casinha após a intervenção e alguns dos materiais construídos

7. Anexo G - Atividade de construção do telhado para a área da casa



Figura 7 – Crianças na construção do telhado para a área da casa

8. Anexo H – Atividade de construção das máscaras para o teatro



Figura 8 - Crianças na construção das máscaras para o teatro

9. Anexo I – Atividade de alteração do espaço da casa e colocação do telhado

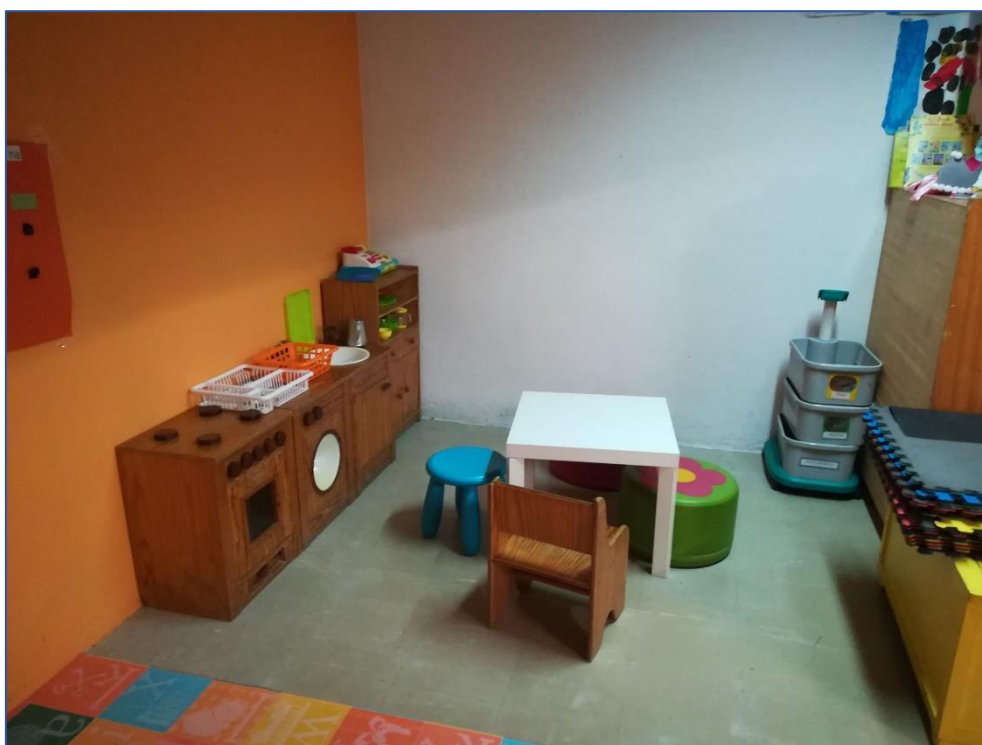
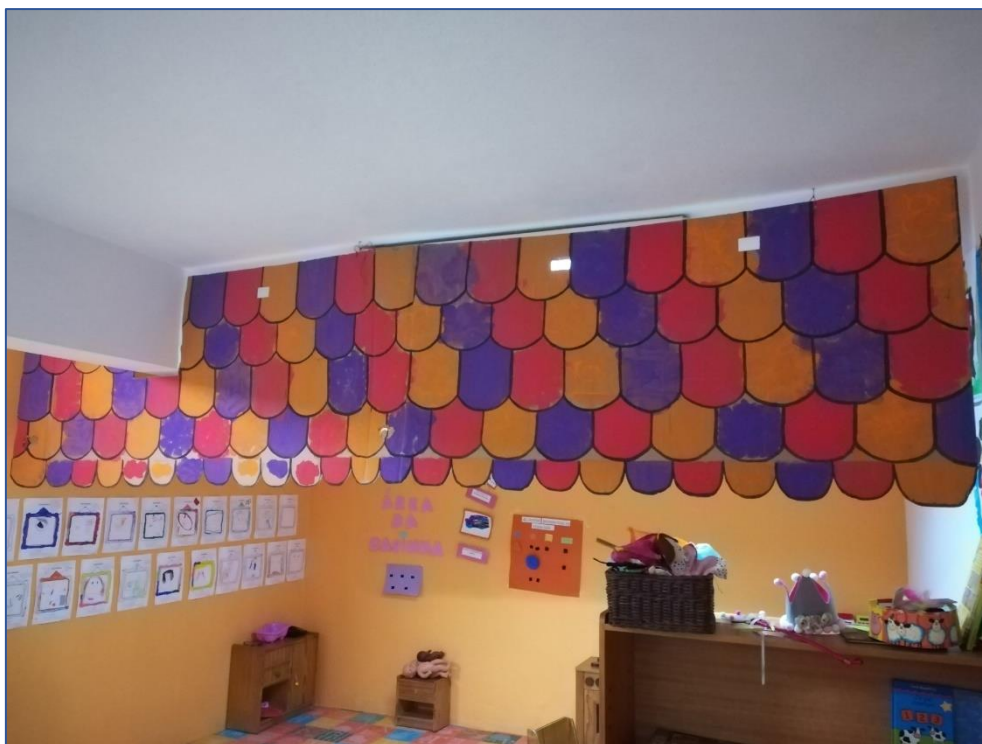


Figura 9 - Alteração do espaço da casa e colocação do telhado

10. Anexo J – Atividade de construção e finalização do livro “A casa da mosca fosca”



Figura 10 - Exposição do livro "A casa da mosca fosca"



89

12. Anexo L – Atividade de confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca”

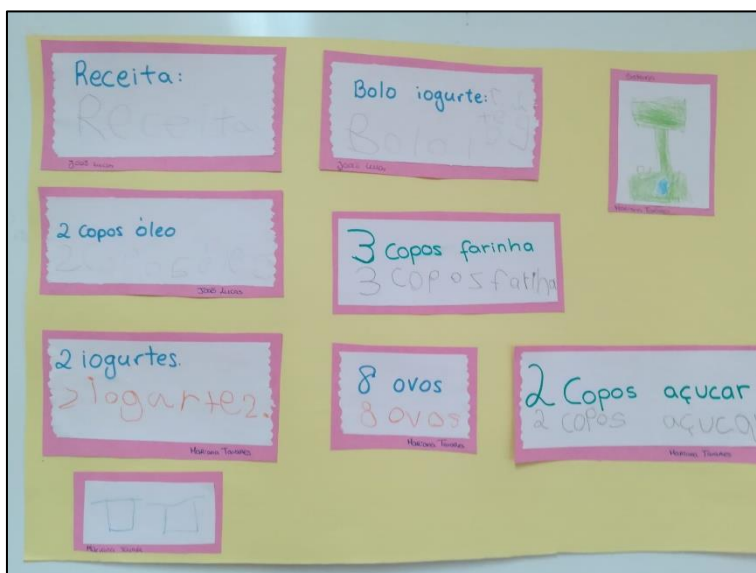


Figura 12 - Confeção do bolo para o teatro “A casa da mosca-fosca” e registo da atividade

13. Anexo M – Atividade de teatro “A casa da mosca-fosca”



Figura 13 - Crianças a representar a história "A casa da mosca fosca"

14. Anexo N- Grelha de avaliação da atividade “Leitura da história “A casa da mosca fosca” com recurso a fantoches”.

Atividade: Leitura da história “A casa da Mosca Fosca” com recurso a fantoches				
Data: 6 de novembro				
Princípios orientadores (capacidades/ aptidões/ atitudes)				
	Escuta de forma interessada?	Participa na sua vez?	Faz o reconto da história, reconhecendo diferentes momentos e personagens?	Consegue fazer a contagem dos animais?
A.M	●	●	●	●
A.R	●	●	●	●
C.C	●	●	●	●
C.S	●	●	●	●
C.P	●	●	●	●
D.F	●	●	●	●
D.S	●	●	●	●
F.C	●	●	●	●
I.M	●	●	●	●
I.S	●	●	●	●
K.V	●	●	●	●
L.R	●	●	●	●
L.S	●	●	●	●
M.T	●	●	●	●
M.C	●	●	●	●
N.L	●	●	●	●
S.G	●	●	●	●
T.P	●	●	●	●
Legenda: Adquiriu ● Em aquisição ● Não adquiriu ● Não observado ●				

15. Anexo O – Grelha de avaliação da atividade de “Construção do telhado para a área da casa”

Atividade: Construção do telhado para a área da casa		
Data: 23 a 27 de novembro		
Princípios orientadores (capacidades/ aptidões/ atitudes)		
	Consegue reproduzir padrões simples?	Consegue pintar num espaço limitado?
A.M	●	●
A.R	●	●
C.C	●	●
C.S	●	●
C.P	●	●
C.M.P	●	●
D.F	●	●
D.S	●	●
F.C	●	●
I.M	●	●
I.S	●	●
K.V	●	●
L.R	●	●
L.S	●	●
M.T	●	●
M.C	●	●
N.L	●	●
P.L	●	●
S.Q	●	●
S.G	●	●
T.P	●	●
Legenda: Adquiriu ● Em aquisição ● Não adquiriu ● Não observado ●		

16. Anexo P – Grelha de avaliação da atividade de “Construção de máscaras para o teatro”

Atividade: Construção das máscaras para o teatro			
Data: 7 a 11 de dezembro			
Princípios orientadores (capacidades/ aptidões/ atitudes)			
	Consegue utilizar diferentes materiais e instrumentos?	Identifica as diferentes formas geométricas?	Reconhece as características dos animais?
C.S	●	●	●
D.F	●	●	●
I.S	●	●	●
L.S	●	●	●
M.T	●	●	●
M.C	●	●	●
N.L	●	●	●
T.P	●	●	●
Legenda: Adquiriu ● Em aquisição ● Não adquiriu ● Não observado ●			

17. Anexo Q - Grelha de avaliação da atividade “Teatro “A casa da mosca fosca”

Atividade: Teatro “A casa da mosca fosca”				
Data: 21 de janeiro				
Princípios orientadores (capacidades/ aptidões/ atitudes)				
	Revela segurança quando fala em grupo?	Consegue coordenar a sua participação com os pares?	Consegue dizer algumas falas da história na dramatização?	Consegue participar em pequenas dramatizações?
C.S	●	●	●	●
C.P	●	●	●	●
C.M.P	●	●	●	●
M.T	●	●	●	●
M.C	●	●	●	●
P.L	●	●	●	●
Legenda: Adquiriu ● Em aquisição ● Não adquiriu ● Não observado ●				